

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AS ADOLESCENTES NEGRAS E OS 13 ANOS DA LEI 10.639/03

**CURITIBA, PARANÁ
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINA MOURA MELO DARTORA

AS ADOLESCENTES NEGRAS E OS 13 ANOS DA LEI 10.639/03

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Tânia Maria Baibich

**CURITIBA, PARANÁ
2017**

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Dartora, Ana Carolina Moura Melo.

As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10.639/03. – Curitiba, 2017.
111 f.

Orientadora: Profª. Drª. Tânia Maria Baibich

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Adolescentes. 2. Desigualdades multiplicadas 3. Lei nº. 10.639/03.
4. Relações raciais. I. Título.

CDD 370.19



PARECER



Defesa de Dissertação de Ana Carolina Moura Melo Dartora para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich, Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem, Prof.^a Dr.^a Edimara Gonçalves Soares, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "AS ADOLESCENTES NEGRAS E OS 13 ANOS DA LEI 10.639/03".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Baibich		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Leilah Santiago Bufrem		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Edimara Gonçalves Soares		Aprovada

Curitiba, 28 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / M3IAPE 2169216

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! "Por acaso sou negra?" Me disse sim! "Que coisa é ser Negra?" Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra! E me senti negra, Negra! E me senti negra, Negra!

Como eles diziam Negra! E retrocedi. Negra! Como eles queriam Negra! E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas minha carne tostada, e retrocedi. Negra! E retrocedi...

Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!

E passava o tempo, e sempre amargurada continuava levando em minhas costas, minha pesada carga, e como pesava!... Alisei os cabelos. Passei pó na cara, e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra:

Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair...

Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Negra!Nera!Negra!Negra!

E daí? E daí? Negra! Sim Negra! Sou Negra! Negra! Negra! Negra sou... Negra! Sim Negra! Sou Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra sou! De hoje em diante não quero alisar meu cabelo... não quero e vou rir daqueles, que por evitar segundo eles, que evitar-nos algum dissabor chamam aos negros de gente de core de que cor? Negra... E como soa lindo! Negro... e que ritmo tem!

NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO...
NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO...
NEGRO... NEGRO

Afinal... Afinal... Compreendi... AFINAL... Já não retrocedo... Afinal e bendigo aos céus porque negro azeviche fosse a minha cor e já compreendi AFINAL... Já tenho a chave!

NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO...
NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO... NEGRO...
NEGRO... NEGRO... NEGRA SOU!

Victoria Santa Cruz

(Tradução: Universidade Livre Feminista, 2015)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus Cristo, minha inspiração, meu fôlego de vida, meu único Deus; nele vivo, me movo e existo; é ele que me dá olhos sensíveis para olhar minha sociedade, com crítica, mas também com muita esperança, e amor, desejando ardentemente um mundo melhor.

Agradeço meus amados Pai e Mãe, sem eles não seria quem sou. Obrigada, mãe por me inspirar a ser uma mulher e fé, guerreira, trabalhadora e honesta. E obrigada, pai por me inspirar a ser uma sonhadora, por me emprestar seus olhos entusiasmados para ver o mundo. Obrigada aos dois por me ensinarem o amor incondicional.

Agradeço ao meu marido, meu amigo, companheiro, que sabe como todos os dias me fazer sentir a mais linda e especial mulher do mundo. Sem ele este trabalho não existiria, pois foi nas inúmeras conversas em que aprendemos e ensinamos um a outro, que ele surgiu.

Agradeço a minha amável e sempre pronta orientadora Profa. Dra. Tânia Maria Baibich, pela orientação, pela sensibilidade e pela histórica participação na construção de outras histórias e projetos; permitindo assim que eu fizesse parte dessa genealogia que vem sendo forjada por seu trabalho na luta antipreconceito e antirracismo.

Agradeço à Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem, e à Profa. Dra. Edimara Soares que trouxeram, em meu exame de qualificação, excelente contribuição para a defesa desta dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós Graduação da Linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino que contribuíram para minha formação; especialmente a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, Profa. Dra. Tânia Braga Garcia e Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso Medeiros que contribuíram para realização desta dissertação.

Agradeço ao grupo de estudos NEAB/UFPR pelo curso de formação Pré-Acadêmica que foi importantíssimo para meu ingresso no mestrado.

Agradeço a Capes por me proporcionar bolsa de pesquisa, sem a qual não seria possível realizar este trabalho.

Agradeço ao Colégio Estadual Leôncio Correia por proporcionar um ambiente de constante debate, e pela liberdade a mim concedida para a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os meus amigos que, de maneira implícita, ajudam e coloreem minha caminhada.

E por fim agradeço às adolescentes negras que, com toda honestidade, cumplicidade e dor me relataram suas vivências.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado se trata de uma pesquisa qualitativa em educação realizada na cidade de Curitiba-PR, com adolescentes que se autodeclararam negras, de uma escola pública da rede estadual de ensino, sob o título: As Adolescentes Negras da Escola Pública e os Treze anos da lei 10.639/03, se fundamenta nos conceitos de experiência social e desigualdades multiplicadas. O primeiro capítulo traz as razões e justificativas para a escolha do objeto de pesquisa. Em seguida aborda a questão da multiplicidade das desigualdades a que estas adolescentes estão expostas, por serem mulheres, jovens e negras. Mostra os esforços dos movimentos negros, e de pesquisadores para a construção e consolidação da lei 10.639/03 que versa sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que completa 13 anos na ocasião desta pesquisa, e que impactos esta teve na cultura e no cotidiano escolar, social e na vida das adolescentes negras. Esclarece as especificidades do método qualitativo e das ferramentas etnográficas utilizadas nesta pesquisa. E traz as entrevistas e observações que revelam as vivências marcadas por muitas situações discriminatórias no universo da escola e fora dele, mas também um panorama de mudanças ao longo do tempo, as resistências e os ganhos das ações afirmativas como a lei 10.639/03 após 13 anos de sua implantação na educação para as relações étnico raciais do país. A análise desse panorama leva à conclusão de que os resultados apresentados constituem um processo em ação e não um produto final; servem como ponto de partida para a efetivação das conquistas ainda necessárias.

Palavras-chave: Adolescentes Negras, Lei n.º 10.639/03, Experiência Social, Desigualdades Multiplicadas.

ABSTRACT

This dissertation is about a qualitative research in education carried out in the city of Curitiba-PR, with self-described black adolescents, from a public school in the school system, under the title: The Black Adolescents of the Public School and the Thirteen Years of Law 10.639/03, based on the concepts of social experience and multiplied inequalities. The first chapter brings as reasons and justifications for a choice of research object. Then addresses the question of the multiplicity of the inequalities to which the adolescents are exposed, for women, young and black, another. It shows the movements of blacks, and researchers for the construction and consolidation of law 10.639/03 on the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture that completes 13 years in the occasion of this research, and what impacts this had on the culture and in the everyday of school, social and in the life of adolescents. It clarifies the specificities of the qualitative method and the ethnographic tools in search, as a set of interviews. And observations that reveal as experiences marked by many discriminatory situations in the universe of the school and out there, but also a panorama of changes throughout the time as resistance after 13 years of 10.639/03 its implementation in education for ethnic relations in the country. The analysis of this panorama leads to the conclusion that the presented results constitute a process in action and not an end product; serve as a starting point for the effectiveness of the achievements still needed.

Key-words: Black Adolescents, Law nº 10.639/03, Social Experience, Multiplication Inequalities.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- PROPAGANDA DOVE76

IMAGEM 2 – PROPAGANDA ITAÚ.....76

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - MARCHA DAS MULHERES NEGRAS 2015- FONTE: A
AUTORA.....78

FOTOGRAFIA 2 - MARCHA DAS MULHERES NEGRAS 2015- FONTE: A
AUTORA.....78

GRÁFICO

GRÁFICO 1- LEVANTAMENTO REALIZADO PELA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
DO COLÉGIO ESTADUAL LEÔNICIO CORREIA62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. DESIGUALDADES MULTIPLICADAS (DUBET, 2003)	17
2.1. Preconceito Racial e Desigualdades no Brasil	17
2.2. Juventude Negra	25
2.3. Mulheres Negras	27
3. A LEI 10.639/2003 COMPLETA 13 ANOS	39
4. CAMINHOS, MÉTODO E FERRAMENTAS DE PESQUISA	47
4.1. A Pesquisa Qualitativa	47
4.2. A Sociologia da Experiência	53
5. A EXPERIÊNCIA SOCIAL DAS ADOLESCENTES NEGRAS NO COTIDIANO ESCOLAR	62
5.1. Percepção de Ser o Outro	63
5.2. A Senzala Simbólica	65
5.3. Enfermidades da Alma e o Não Protagonismo	67
5.4. Resistências e Construção de Autonomia	72
6. AS CORES DA MUDANÇA, “MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL” (FREIRE 1996)	80
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	105

1. INTRODUÇÃO

...Encontrei minhas origens. Na cor de minha pele, nos
lanhos de minha alma. Em mim... Em minha gente
escura... Em meus heróis altivos...

Poema: Oliveira Silveira (2012)

Em 2013, após ter passado um período fora do Brasil logo depois de ter me formado, comecei a lecionar História em uma Escola Pública de Curitiba, no Ensino Fundamental II. Cheguei muito esperançosa, e bem despreparada para o que enfrentaria nas escolas.

O tempo em que fiquei fora do Brasil, mudou muito a concepção que tinha de mim mesma, e do meu país. Observei muito as diferenças culturais, as questões raciais; como lidavam com elas lá, em Bruxelas, capital da União Europeia na Bélgica, uma cidade extremamente cosmopolita, que abriga imigrantes das mais diferentes partes do mundo, e como lidam aqui no Brasil. Também foi um momento de autoconhecimento, sempre comentava com meus amigos antes de partir, como não me sentia brasileira, me sentia negra, afro-brasileira, mas não brasileira, e eles achavam um absurdo. Hoje entendo melhor o que sentia, e o estranhamento deles na época.

Fora do Brasil, me senti mais brasileira do que nunca, percebi traços que nos unem e identificam em qualquer lugar do mundo, independente de características físicas, coisas peculiares, difíceis até de serem explicadas. Percebi um pouco de nossa ancestralidade africana, que considerava existir apenas entre os afro-brasileiros, mas de fato, está em todos nós. De toda forma, percebia que como brasileiros ainda éramos muito diferentes dos africanos, e vistos assim, o que se dava talvez pela diferença entre “preconceito de marca e origem”, trabalhado por Oracy Nogueira (2006), o preconceito racial no Brasil é de marca, enquanto que na Europa, semelhantemente aos Estados Unidos é de origem.

Considera-se como preconceito racial, uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido a aparência, seja devida a toda ou parte da ascendência étnica que lhes

atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, o sotaque, diz-se que é de marca, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se eu é de origem (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Também sentia intensamente como não somos um povo branco, nem negro; a miscigenação aqui é extrema, sabemos disso, mas é diferente perceber isto quando nos comparamos com outros povos.

De acordo com Munanga (2008), este era o problema para se estabelecer um nacionalismo, “num projeto de modernidade, que teve total influência europeia para pensar as relações raciais. Em uma espécie de salvamento para o problema brasileiro, surgiram as teorias da mestiçagem e branqueamento”.

“O processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando ao embranquecimento da sociedade”, (MUNANGA, 2008, p. 15). Existia a concepção de que a presença negra era negativa para a constituição da identidade nacional, para isso o “mestiço”, foi adotado como nova categoria étnica no país.

Para o senso comum, o mestiço seria a mistura entre brancos, índios e negros; todavia isso é mais complexo, envolve questões históricas, políticas e ideológicas, diminuindo as diferenças nesses âmbitos.

Vale lembrar que a categoria “mestiço” não se restringiu apenas ao Brasil, estendeu-se a outras nações, por exemplo, os Estados Unidos. Ressalta-se também sobre as categorias humanas denominadas por cor, ou seja, branco, amarelo, negro ou mestiço que:

[...] trata-se de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença, situa-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 2008, p. 18)

A questão da identidade brasileira calcada sobre a mestiçagem enfatizou os negros, surgindo assim o chamado “mulato”, ou seja, alguém de origem da mistura entre as categorias branca e negra. A palavra tem significado extremamente pejorativo, “provém da denominação de mula, uma cruza entre éguas e jumentos. Esta nacionalidade, encarnada pela figura do mulato, desqualifica qualquer reivindicação de autenticidade cultural afrodescendente”. (PINHO, 200, p. 85 -119).

O negro, então, é incorporado na sociedade brasileira, constituindo uma identidade ambígua, que ao mesmo tempo nega e assimila o ser negro, em diversos âmbitos. Aquilo que antes era tido como ruim ou proibido, por exemplo, a capoeira, o samba, as religiões, agora é reconhecido.

[...] tanto o candomblé quanto o samba constituíam os produtos culturais mais originais no Brasil e eram, portanto, capazes de distinguir simbolicamente o Brasil de outras nações latino-americanas e do mundo desenvolvido. Outra interpretação possível, e que realmente prefiro, é que a adoção de tais símbolos era politicamente conveniente, um instrumento para assegurar a dominação mascarando-a sob outro nome. (FRY, 1977, p. 52).

Esta incorporação das raízes e identidades culturais negras na identidade nacional é uma maneira de poder exercido para controle e uma falsa integração. Um domínio sobre a religião, a cultura, e corpo negro que gera conflitos para a população afrodescendente sobre si mesma, em um complexo de inferioridade que se justificou por anos por meio das teorias racialistas. A estratégia de dominação era a da inclusão, e não da exclusão; como nos Estados Unidos, procurando integrar ao nacional a cultura negra e construir uma identidade pela miscigenação, negando uma identificação exclusivamente negra.

[...] A elite pensante do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e por outro, garantir o comando do País ao segmento branco [...] (MUNANGA, 2008, p. 75).

Sendo assim, quando retornei, estava desacostumada com alguns mecanismos que só existem aqui, e estudando, mais tarde, pude compreendê-los melhor; como por exemplo, “o racismo à brasileira” (GUIMARÃES, 2002) que apesar de bastante estudado ainda deve e pode ser mais explorado.

Cheguei à escola muito feliz, por poder exercer minha formação; cheguei “brasileira”. Abri os livros didáticos de história e minha felicidade foi maior ainda, os conteúdos de história da cultura afro-brasileira e africana estavam todos lá, segundo nossa tão estimada lei 10.639/03¹, de ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, que tem por objetivo a valorização das diferentes contribuições na construção da sociedade brasileira, tinha também a história das mulheres e minorias. Foi empolgante!

No meu primeiro dia, ao ser apresentada aos meus colegas de trabalho, nunca vi caras tão surpresas em minha vida. Não entendi tanta surpresa de imediato, “alguns deixavam seus queixos caírem até o pé”. Eu ria comigo mesma. Perguntavam se eu era brasileira, pergunta que me fazem até hoje, toda vez que entro em uma escola nova. E isso porque não sou médica, nem tenho uma grande carreira executiva, sou apenas uma professora de Curitiba.

Agora sei que estes comportamentos explicitam nosso lugar social neste país que, num movimento inexplicável, nos acolhe e nos rejeita, conforme a situação, hora e lugar; que demarca os espaços onde devemos estar, mas que também é muito consciente de nosso papel aqui, e sabe se orgulhar da contribuição afro-brasileira, sem permitir que uma ideia de convivência em pé de igualdade venha à tona. Por isso agem e se comportam sempre na manutenção da desigualdade, e quando percebem que algo está fora do lugar, agem logo, com atitudes e elogios, “De onde você é?”, “você não parece brasileira”, “você é diferente dos negros daqui”. Isso não são elogios, é a manutenção da desigualdade, é a reação, nos constrangem de uma maneira que, se não nos atentamos bem, nos sentimos elogiados.

Uma das estratégias para manutenção do abismo social entre negros e brancos é o racismo institucional, à estrutura estatal foi conferido o estatuto de

¹ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências.

agente coibidor da promoção socioeconômica do negro no país. Conforme aborda a socióloga Gevanilda Santos, ao longo de décadas, evidencia o tratamento desigual dado à população negra, “nas instituições do mercado de trabalho, saúde, da educação, da segurança pública e até nas atividades de lazer” (SANTOS, 2005, p. 49).

Tive e tenho que conviver com esse comportamento todos os dias. Algumas pessoas se movimentam no sentido de me deixar à vontade, mas não conseguem, “me olham”, “falam de mim”, “me elogiam o tempo todo”, dizem que “deveria trabalhar com outra coisa melhor, ser modelo, estilista, artista”, mas nunca uma carreira exclusiva das elites, dizem que “amam minha cor, minhas tranças”, pedem para tocar meu cabelo, querem que me sinta bem, mas é difícil.

Em sala de aula, quando entrei na primeira turma, as alunas vieram correndo em minha direção, negras, pardas, dizendo: “Até que enfim uma professora negra!”. Fiquei muito feliz. Curiosamente, o estranhamento acontece em sala de aula, mas só num primeiro momento; os alunos, talvez pela idade, agem com mais naturalidade, logo já não se importam mais com minha cor, ou idade, agem com muita naturalidade. Às vezes dão a sensação de que esqueceram que estou em sala, e desta maneira, pude ver situações que acreditava terem acabado.

As injúrias raciais e as piadas racistas são constantes, proferidas por brancos a negros. Mas meu maior espanto surgiu quando chegou uma menina negra, vinda de outra escola, muito inteligente, claramente de uma condição financeira um pouco melhor que a média da escola, e excelente aluna.

Os colegas levantaram-se numa revolta inacreditável contra essa menina, tinham raiva de seu tênis, de seu *tablet*, do que contava que fazia no final de semana com seus pais, de suas notas. As meninas que num primeiro momento se aproximaram dela, depois se afastaram. Os meninos xingavam-na em todas as aulas: “cabelo de bombril”, “preta fedida”, “nega macumbeira”, “mentirosa”, “metida”; faziam piada sobre quem namoraria com ela, e tudo foi se agravando porque ela reagia muito. Isso acontecia em todas as aulas, e para minha surpresa, também na minha. Claro que eu não deixava por menos, mandava os meninos para direção. Em outras aulas, os professores tinham que deixá-la na mesa do professor para poderem dar aula.

A direção não sabia o que fazer, a pedagoga dizia que isso era assim mesmo, que todo mundo sofre *bullying*, que ela provocava. Chegou ao ponto de pedirem para a mãe mudá-la de escola. Eu mandara um bilhete para a mãe dela, pedindo que viesse reclamar; um professor chegou a fazer uma reclamação na ouvidoria. Essa posição da escola mascara um processo destrutivo, que é:

[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul. (...) Não se resolve problemas utilizando-se o método do avestruz: O método de ignorar a realidade concreta metendo a cabeça na areia (NASCIMENTO, 1983, p. 28).

De acordo com Eliane Cavalleiro (2000), essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz certo alívio, deixando-os livres de suas responsabilidades pelos problemas sociais que os negros vivem. Toda essa situação me fez lembrar por que não me sentia brasileira, era a sensação de ser sempre o “estrangeiro” ou “estranho”:

Na relação com um “estrangeiro” ou “estranho”, em um sentido positivo, porém, o que existe é um não-relacionamento. Nos contatos possíveis ele, o estranho, é sempre considerado como alguém de fora, como um não membro do grupo, portanto, as relações se dão a partir de um certo parâmetro de distanciamento objetivo, mas partindo das características essenciais de que também ele é um membro de outro determinado grupo. Como tal, os contatos com ele são, ao mesmo tempo estreitos e remotos, na fragmentação das relações por onde uma abstrata igualdade humana em geral se encontra. Entre estes dois elementos em contato, cria-se, no entanto, a consciência de haver conjuntamente uma tensão específica, ou geral, ou difusa, e mais precisamente, da existência de algo não comum, embora afável a um determinado acento específico, possível de promover as relações desejadas. Este é contudo, o caso de um país, de uma cidade, de etnias estranhas, ou tipos vários e, de forma alguma se refere a questões individuais, porém a uma estranha, difusa e abstrata origem, que seria comum a muitos estrangeiros ou, talvez que poderia ser. Nestes termos, os estranhos não são tomados como indivíduos, mas como estrangeiros de um certo tipo socialmente definido. A distância com relação a ele não é mais abstrata e geral, e se baseia agora em elementos socialmente objetivados, em relação aos quais se dão as possibilidades de proximidade (SIMMEL, 1908 *apud* KOURY, 2005, p.270).

Lembrei-me de meu tempo na escola, me vi no lugar dessa menina, me identifiquei, ouvi dizerem para ela o que diziam para mim, concluí que as coisas não mudaram nada.

Voltei a um momento da minha vida, mesmo período em que essa minha aluna estava, 7º ano. Não “ficava” com nenhum menino, como todas as outras meninas, não era escolhida para brincar de “casamento atrás da porta”. E, certo dia em meu aniversário, meu pai me deu uma bicicleta nova, linda; fui com ela para a escola, toda feliz. Foi o pior dia de minha vida. Na saída, reuniram-se quatro meninos da minha sala, me xingaram de coisas que nem me lembro.

Na época também não sabia o porquê, sei que foi pior para mim, e que chutaram minha bicicleta, entortaram o aro novo; foi a pior coisa que já tinham me feito; às injúrias já estava acostumada, mas aquilo foi demais. Nunca me senti tão mal, tão aviltada, gritei com eles a todo pulmão, chorei horivelmente por horas. Fui para casa com a maior indignação da minha vida, contei tudo para minha mãe, nunca tinha contado nada do que se passava antes, tinha vergonha. Neste dia foi meu limite.

Dia seguinte minha mãe foi à escola, os meninos nem tiveram coragem de aparecer, de tanto medo que tiveram. Para minha surpresa, um professor disse a minha mãe que viu a situação, foi na frente do portão da escola. Pergunto-me: “por que não interferiu?” A direção chamou os pais, assinaram termos de compromisso, enfim, as coisas melhoraram; mas em mim, tudo se quebrou, e venho juntando os pedaços até hoje.

Percebi que de fato, algumas vezes a escola não sabe o que fazer, não porque não exista lei, cursos e etc., mas porque acham realmente que essa vivência das meninas negras, é assim mesmo, é normal. Nunca tomam medidas mais drásticas. A vítima se torna culpada. Não percebem a dimensão dessa violência, e como ela traz efeitos maléficos em longo prazo. E, em última análise, como ajuda a manter a desigualdade.

Mas também há casos em que simplesmente adotam a técnica Fred Flintstone, “protagonista do desenho animado intitulado Os Flintstones do estúdio Hanna Barbera, que ao ser instado por sua mulher, Wilma, a varrer a casa, costuma esconder a sujeira sob o tapete” (BAIBICH, 2002, p. 122).

Odiei meu tempo de escola, ainda luto para vencer minha timidez, minhas inseguranças e feridas que, hoje sei, vieram desse tempo, que deixou marcas contundentes em mim.

Notei que os meninos negros também sofrem, mas é mais leve, afinal, “jogam bola”, “namoram loiras”. Também há mais professores negros, que mulheres; creio que estão mais bem representados. Senti claramente a questão do machismo, além do racismo.

Assim, surgiu meu objeto de pesquisa: as adolescentes negras na escola pública de Curitiba. Esta pesquisa tem por objetivo elencar as desigualdades que se somam quando tratamos de adolescentes negras, apreender um pouco de suas vivências, e que efeitos têm tido os 13 anos da lei 10.639/03 no cotidiano escolar. A questão a ser demonstrada é: **Em que medida a lei 10.639/2003 afetou o cotidiano das adolescentes negras na escola pública?**

2. DESIGUALDADES MULTIPLICADAS” (DUBET, 2003)

Para a construção do objeto de pesquisa é importante delimitar as questões-chaves que se interligam em se tratando de adolescentes negras, a opressão criada pelas “desigualdades multiplicadas” (DUBET, 2003), por ser mulher, jovem, negra e, na maioria, pobre.

Sendo assim é relevante retomar alguns processos históricos e dados que se relacionam ao preconceito racial, às desigualdades sociais e à condição de jovem e mulher negra no Brasil.

2.1. Preconceito Racial e Desigualdades no Brasil

Florestan Fernandes (1995) mostra que após a escravidão, mesmo libertos os indivíduos escravizados, feitos cidadãos, não acessaram garantias e direitos civis, o que também foi consequência do longo período e fim tardio do regime escravista. Desta forma na transição para o regime democrático, o negro continuou ocupando uma posição subordinada na sociedade brasileira.

A mobilidade social dos negros não ocorreu da forma que para os brancos. Os negros recém-libertos continuaram a depender de seus antigos senhores, sendo tutelados pelos brancos. Aqueles que se afastavam das dependências das famílias, crendo que tinham uma maior liberdade, eram submetidos aos piores trabalhos, como ser tropeiros, guias ou jornaleiros; o que para uma sociedade economicamente instável, determinou historicamente poucas e difíceis possibilidades de ascensão. Desta maneira a discriminação e o racismo integra o negro de forma subalterna na sociedade. (FERNANDES, 2006).

De acordo com o artigo desigualdades Raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas de Rosana Heringer² (2002), o último país a abolir escravização de pessoas de origem africana foi o Brasil, 1888, após receber cerca de quatro milhões de africanos como escravos, durante mais de três séculos. (HERINGER *et al.* p.1989; IBGE, 1987).

Ainda segundo Heringer (2009) os ex-escravizados, tornaram-se marginalizados dentro do sistema econômico da época, mesmo não havendo a

² Centro de Estudos Afro-Brasileiros, Instituto de Humanidades, Universidade Candido Mendes.

imposição de uma segregação. Além disso, foi contratada tanto na agricultura, quanto na indústria preferencialmente a mão de obra branca, que entrou no país devido a um estímulo do governo brasileiro à imigração europeia, numa clara tentativa de “branqueamento” da população do país. Milhões de imigrantes europeus chegaram ao país durante as décadas do século XIX e início do século XX.

Enquanto os intelectuais focavam seus debates em torno de qual seria a identidade nacional, durante a década de 1930, período em que o país implantava a industrialização, uma interpretação possível ganhou força no meio intelectual brasileiro, que afirmava “A ideia que o Brasil era uma sociedade sem linha de cor”. Ou seja, uma sociedade que não impedia a ascensão social das pessoas negras a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio, impondo barreiras legais. (GUIMARÃES, 2002, P.139) consolidando assim a ideia de democracia racial, esta expressão não tem uma origem clara.

Guimarães (2002, p.139) afirma que “na literatura acadêmica, o primeiro uso parece caber a Charles Wagley: O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”.

No lugar de nos envergonharmos de nossa maioria da população negra e mestiça, devíamos nos orgulhar e admirar isto como um sinal de nossa tolerância e integração racial. Afinal nós não possuímos uma segregação legal como nos Estados Unidos, e na África do Sul. (WAGLEY 1952, *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 139).

De acordo com essa ideia, todas as categorias raciais poderiam conviver de uma forma pacífica; porém após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) financiou uma grande pesquisa sobre o Brasil desmitificou o, segundo Maio (1999), “Mito da Democracia Racial”.

A “opção Brasil” possui uma relação íntima com o contexto internacional da época (...). A controversa crença de uma democracia racial brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre uma apurada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional (MAIO, 1999, p. 143).

Nos estudos sobre as relações raciais no Brasil, o Projeto UNESCO tornou-se um marco importante, e também no processo de institucionalização das Ciências Sociais como disciplina. Alguns autores afirmam que o Projeto UNESCO não correspondeu às expectativas iniciais ao perceber a persistência do preconceito racial no Brasil que era normalmente citado como “paraíso racial”.

Pois, como afirma Maio (1999, p. 151), embora houvesse por parte da UNESCO “uma imagem positiva do país em matéria racial”, o projeto desenvolveu-se de forma mais complexa, resultando numa visão mais complexa e diferente do cenário racial brasileiro.

O principal idealizador do projeto UNESCO Alfred Métraux, afirmou que passou a considerar o Brasil “um exemplo de país onde as relações entre as raças são relativamente harmoniosas, no entanto seria um exagero [...] afirmar que o preconceito racial é ignorado” (MÉTRAUX *apud* MAIO, 1999, p. 151).

Durante a ditadura militar, nos anos 60 e 70 muitas formas de liberdade intelectual e atividade política foram reprimidas, o que dificultou a organização dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro³. Porém a resistência cultural negra se insurgiu de diversas formas principalmente nas grandes cidades, porém também nas pequenas cidades e no campo com as associações de pequenos produtores agrícolas e quilombos.

O Censo Nacional em 1970 não incluiu a questão de raça ou cor nos formulários. No final dos anos 70, uma variedade de movimentos sociais organizou-se, buscando melhorar as condições sociais país. (HACHARD, 2001). Diversos grupos, que se denominavam como “Movimento Negro”, estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil.

Os anos 80 foram marcados por vários avanços em termos de democratização política, e em 1985 o primeiro governo civil foi eleito de forma indireta. Como expressão máxima, tivemos a promulgação de uma nova Constituição em 1988. Neste período, estudiosos começaram novamente estudar a

³ O movimento Social Negro é formado por várias entidades, por pessoas negras majoritariamente, porém também por não negros. Tais entidades têm interesses e objetivos distintos, ideologias e práticas também não hegemônicas.

“questão racial”, contribuindo para a construção de uma rede composta por ativistas, intelectuais e agências de cooperação internacional que favoreceram sua inclusão na agenda pública nacional (BOURDIEU; WACQUANT, 2002).

A questão da democracia racial ainda estava viva no imaginário da nação e os militantes lutavam para desmitificá-lo, ao mesmo tempo em que denunciavam as desigualdades raciais no país; pois num país com tanta desigualdade não era fácil para os negros entenderem que sua condição de vida subalterna era também resultado da discriminação racial.

O Movimento começou a ganhar visibilidade por sua crescente atividade e trouxe mudanças, assim como a presença de um pequeno grupo de intelectuais negros e de artistas que frequentemente levantavam o assunto; ao mesmo tempo houve intenção do governo em fazer algo sobre o assunto: criou órgãos específicos para positivar a cultura negra, debater alternativas objetivando a inserção social e a igualdade de oportunidades para os descendentes de escravizados com uma legislação antirracista.

Atualmente o censo brasileiro pede às pessoas que se classifiquem dentro de umas das cinco categorias seguintes: branco, negro, pardo, indígena ou amarelo (oriental). Pretos e pardos constituem 54% de toda população e 98% da população não branca (IBGE, 2014).

No Brasil o conceito de raça relaciona-se mais à cor da pele e traços faciais do que à ancestralidade, diferente dos Estados Unidos, por exemplo, o que levou os estudiosos a analisar a classificação racial brasileira não enquanto grupos raciais, mas sim grupos de cor (DEGLER, 1991).

O mito da democracia racial também é uma característica da nossa classificação, como afirma Guimarães:

A especificidade do racismo brasileiro, ou do racismo latino-americano em geral, vem do fato que a nacionalidade brasileira não foi formada, ou “imaginada”, para usar a metáfora de Anderson, como uma comunidade de indivíduos etnicamente dissimilares, vindos de todas as partes da Europa, como ocorreu nos EUA. O Brasil é uma amalgama de mestiços de diferentes origens raciais e étnicas, cuja raça e etnicidade foram perdidas, a fim de ganhar a nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 1995, p. 215).

Considerando a flexibilidade da classificação de cor no Brasil torna-se difícil diferenciar pretos e pardos para fins estatísticos, e também a proximidade em termos de indicadores socioeconômicos entre os dois grupos. Desta forma pesquisadores como Nelson do Valle e Carlos Hasenbalg, seguidos por vários outros, consideram geralmente pretos e pardos juntos, como uma única categoria.

Admite-se que a maioria dos pardos possui ascendência africana. Assim usamos aqui as palavras “negro” e “afro-brasileiros” significando aqueles que se classificam como pretos e pardos nas pesquisas do IBGE. Usamos também as palavras “pretos” e “pardos”, para demonstrar que as diferenças socioeconômicas entre os dois grupos é praticamente inexistente, e reforçar que estes juntos compõem a categoria “negros” no Brasil. Sabe-se que outros grupos utilizam categorias diferentes por razões políticas, mas isso não será discutido neste trabalho.

Quanto às diferenças nas condições de vida entre brancos e negros, segundo Heringer (2002) a relação entre as condições de saúde e o acesso à infraestrutura básica em termos de serviços públicos, tais como saneamento, coleta de lixo e acesso à eletricidade, entre outros, é estreita. E, segundo dados do IBGE (1999), brancos e negros no Brasil possuíam um acesso desigual a estes serviços. De acordo com dados mais recentes (IBGE, 2015) a população que se identifica como preta e parda cresceu entre a parcela de 1% mais rica da população brasileira, cuja renda média é de R\$11,6 mil por habitante, porém os negros representavam apenas 17,4% da parcela mais rica do país, em (IBGE, 2014).

Outros indicadores de condições de vida e acesso a serviços mostram mais aspectos da desigualdade entre negros e brancos no que diz respeito à infraestrutura urbana, (HENRIQUES, 2001). Ainda que este quadro tenha melhorado para todo o conjunto do país ao longo das últimas décadas, as diferenças entre negros e brancos permanecem.

Segundo IBGE (1999) 15,2% dos brancos viviam em domicílios sem coleta de lixo, enquanto 30,3% dos negros encontravam-se nesta situação. Analisando este e outros indicadores habitacionais numa sequência histórica (1992-1999), Henriques (2001, p.18) afirma que os dados indicam “uma trajetória de aumento

entre as diferenças entre negros e brancos, sobretudo nos indicadores de acesso à coleta, escoamento sanitário, acesso à energia elétrica e abastecimento de água”.

Baseados nestes e em outros dados, os pesquisadores Wânia Sant’Anna e Marcelo Paixão (1997) utilizaram o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), usado pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para calcular a qualidade de vida relativa da população negra no Brasil.

Para os negros, o IDH era 0,573. “O IDH para os Afro-brasileiros é pior do que dos países latino-americanos, exceto Nicarágua, que vem logo atrás com 0,568. [...] uma triste situação para o paraíso da democracia racial...” (SANTA’ANNA; PAIXÃO, 1997, p. 33).

De acordo com dados “a população que forma o grupo 10% mais pobre, com renda média de R\$130 por pessoa na família, os negros continuam majoritariamente pobres. O percentual aumentou nos últimos dez anos” (IBGE, 2014). Em 2004, 73,2% dos mais pobres eram negros, patamar que aumentou para 76% em 2014. “Esse número indica que três em cada quatro pessoas que estão na parcela dos 10% dos mais pobres do país são negras. Os brancos eram 26,5% dos mais pobres em 2004 e sua participação nessa fatia da população caiu para 22,8%” (IBGE, 2014).

Segundo dados de 2004, “41,6% dos negros estavam entre os mais pobres da população, em 2014 este número caiu para 30%; já em relação aos brancos dos 19,1% que se encaixam nessa faixa de renda, a porcentagem aumentou para 19,8%” (IBGE, 2004).

Ainda segundo IBGE (2014), dos negros que estão entre os 30% mais ricos do país, são 20,1% do total da população desta cor no Brasil. Para os brancos, esse percentual é 41,9% e, praticamente, não se alterou em relação a 2004, quando era de 41,9%.

Quanto ao acesso à educação, apresenta-se como um dos principais fatores associados ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, um melhor rendimento. Segundo diversos pesquisadores e também para uma grande parcela da população, que vê o aumento da escolaridade como o principal caminho para a mobilidade social ascendente dos indivíduos, ganha ainda mais importância, a análise das oportunidades

educacionais de brancos e negros no Brasil, e principalmente, sobre a relação entre este desempenho e a inserção de ambos os grupos no mercado de trabalho (HENRIQUES, 2001).

Constata-se assim em primeiro lugar a baixa escolaridade da população brasileira em geral, pois a média de todo país é de apenas 8,8 anos de estudo, de acordo com a PNAD (2012). Supondo que não haja repetência, isto equivaleria apenas à conclusão da 8ª série do ensino fundamental. A grande diferença na quantidade de anos de estudo entre negros e brancos é outro dado que deve ser levado em consideração e torna-se relevante.

De acordo com o IBGE (2012), houve um aumento na escolaridade dos brasileiros, os brancos possuíam em média dois anos a mais de estudo do que os negros. Comparando os dados de 1988 e 1996, porém a ampliação de acesso ao estudo não significou uma diminuição das desigualdades raciais, a proporção de negros com 12 anos ou mais de estudo é quatro vezes menor que a de brancos.

Por outro lado, a proporção de negros entre aqueles sem instrução ou com menos de um ano de estudo continua em 1996 a ser mais do que o dobro da proporção de brancos nesta faixa. A permanência desse padrão de desigualdade educacional entre negros e brancos encontra-se igualmente explicitada no trabalho realizado por Henriques (2001), ele mostra que:

Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial, é a mesma vivida pelos pais desses jovens, e a mesma observada entre seus avós. (...) sabemos que a escolaridade média de ambas as raças têm crescido ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém-se absolutamente estável entre as gerações, (HENRIQUES, 2001, p. 27).

Sabe-se, porém que entre 2003 e 2014, a redução da “extrema pobreza” entre a população negra foi de quase 72%. Segundo a PNAD do IBGE, em 2003 de acordo com os dados, 13 em cada 100 negros viviam em condições de extrema pobreza, esta trajetória foi de queda, indo para 10,8% em 2004, 6% em 2008 e 4,4% em 2012, até alcançar 3,6% em 2014. A taxa de pobreza da população negra

também demonstrou queda, de 34,2% em 2004, para 18,8% em 2008 e 11,6% em 2012, chegando a 9,9% em 2014 (IBGE, 2014).

Mas de acordo o Censo 2010 existe uma defasagem entre a idade e nível de ensino frequentado, cerca de 50% das pessoas entre “15 e 24 anos que estavam no ensino fundamental já deveriam ter alcançado o ensino médio. 31,1% dos brancos entre 15 e 24 anos” (IBGE, 2012) já terminaram o ensino médio e estão no superior, enquanto apenas 13,4% dos negros tem o mesmo nível instrução. Já no ensino fundamental a porcentagem de brancos e negros cai para 1%.

Devido aos últimos 13 anos de políticas públicas de promoção da igualdade racial, implementadas pelos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidente Dilma Rousseff, houve avanços para a população negra brasileira, como a ampliação do acesso à Universidade e ao Mercado de Trabalho, como também o reforço dos mecanismos de denuncia do racismo.

Segundo IBGE (2014), as matrículas no ensino superior expandiram, de 32,9% matriculados em 2004 passou a 55% de brasileiros entre 18 a 24 anos em 2013. No entanto quando se vê o recorte racial, percebe-se que este crescimento foi desigual. Em 2013, 40,7% dos negros entre 18 e 24 anos estavam no ensino superior, já entre os brancos na mesma faixa etária, 69,4% estavam matriculados em cursos de graduação.

Analisando os dados da PNAD (2013), observa-se que no ano anterior, os jovens que se declaravam pretos e pardos não superavam a taxa de matrículas em cursos de graduação registrada pelos jovens brancos dez anos antes. Em 2013, o Brasil tinha mais jovens de 18 a 24 anos pretos e pardos no ensino médio do que no ensino superior, percebe-se desta maneira, que muito ainda deve ser feito para que as desigualdades da população negra sejam superadas no Brasil.

Considerando a multiplicidade das desigualdades do objeto de pesquisa deste trabalho: as adolescentes negras, vale ressaltar para além da condição de negra, a condição de jovem e mulher.

2.2. Juventude Negra

De acordo com o relatório Juventude Negra e Exclusão Radical: Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise, IPEA, a juventude negra é a grande maioria nos índices de principais vítimas da violência urbana, são as principais vítimas dos homicídios e dos excessos policiais, são a maioria entre os que vivem em famílias consideradas pobres e “dos que recebem os salários mais baixos do mercado, também são a maioria nas listas dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes do tempo e dos que têm maior defasagem escolar” (BENTO; BEGHIN, 2005, p.194).

De acordo com dados disponíveis IBGE (2014), observa-se que o Brasil conta com aproximadamente 11,5 milhões de jovens negros entre 18 e 24 anos de idade, o que significa 6,6% da população brasileira, e a taxa de analfabetismo entre jovens negros é três vezes maior que a dos jovens brancos, sendo de 5,8% para os negros e 1,9% para os brancos. Os Jovens negros teriam então em média dois anos a menos de estudo do que os jovens brancos da mesma faixa etária, sendo 7,9% anos para os negros, e 9,4% anos para os brancos, e de acordo com os mesmos dados essas diferenças triplicam, conforme aumenta o nível educacional.

Sendo assim, no nível fundamental praticamente não se destacam diferenças raciais no número de crianças que vão à escola, porém quando se observa o nível universitário, a presença de jovens brancos é esmagadora em relação à presença de jovens negros.

No mundo do trabalho, o processo de exclusão vivenciado pela juventude negra ainda é a mesma; possuem maior dificuldade para encontrar uma atividade, têm menores rendimentos e mais informalidade nas relações trabalhistas, e suas ocupações são geralmente exercidas de forma mais precária em relação aos brancos, (BENTO; BEGHIN, 2005, p. 194).

Existe também um fator simbólico que assombra o imaginário da juventude negra, que é a questão da insegurança. Tanto para homens quanto para mulheres, os jovens negros são as principais vítimas da criminalidade violenta, enquanto as jovens negras são as principais vítimas da violência sexual.

A combinação nefasta dos fatores como, racismo, pobreza, discriminação institucional e impunidade, contribui para ineficácia do sistema de segurança e justiça para a população negra. As ações que resultam dessa combinação não são mero acaso, elas resultam na banalização do genocídio da juventude negra; assim como concorrem para o processo silencioso da eliminação desse grupo da população brasileira. (BENTO; BEGHIN, 2005, p. 195).

De acordo com a pesquisa realizada pela Profa. Ma. Janeslei Albuquerque (2003), também sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Baibich, nessa mesma linha do PPGE, O Racismo Silencioso em Escolas Públicas de Curitiba: Imaginário, Poder e Exclusão Social, para 21,4% dos brancos a violência era o fato mais negativo visto em relação à cidade, porém ela atingia 26,4% dos pardos e 31,0% dos pretos. Concluiu-se então que quanto mais escura a cor da pele, mais se via a violência como o principal problema da cidade. Em relação aos jovens negros do Colégio Estadual Leôncio Correia, do período noturno, o fato era o mesmo, mostrando uma evidente violência da polícia em relação a esses jovens, nas palavras deles:

Eu cansei de [apanhar], para ir trabalhar, eu e meu irmão, nós estávamos correndo, assim com pressa, pra chegar, pegar carona, pra ir trabalhar. Eles podem pegar e por estarmos ali, que não temos nada a ver, estamos indo trabalhar, pegar e bater geral em nós. O cara fica meia hora ali: "Porque você ia andando na rua? Olha que hora é? Você é de maior? Quero ver teu documento. O cara, porque você está vestido assim?" Fica implicando com você... Você vai falar o quê? (Informação Verbal) (ALBUQUERQUE, 2003).

Para Albuquerque (2003), as ações violentas da polícia ou sua omissão enquanto serviço público são motivos muito significativos para que os jovens negros as elejam como o que mais detestam na cidade. Pode-se ver na fala acima, pela sua contundência, como é viver num espaço territorial marcado pela discriminação racial, e como o racismo chega a ser interiorizado pelos sujeitos, reforçando a construção de uma identidade pautada na baixa estima, reforçando também a visão de que lugares inferiores ou de segunda classe, seriam aceitáveis para estes cidadãos.

Os alunos que já são penalizados pela condição de empobrecidos, são os mesmos que são obrigados a frequentar escolas sucateadas, e com instrumentos

pedagógicos deficitários, quando não inexistentes. Tendo em mente que 87% das crianças negras frequentam escolas públicas, os efeitos deste desmonte da estrutura educacional atingiria essa parcela da população de maior forma, mesmo ainda que não exclusivamente. (ALBUQUERQUE, 2003).

2.3. Mulheres Negras

Entende-se como de suma importância neste trabalho, os dados referentes às mulheres negras no Brasil, pois grande parte destes dados se refere às adolescentes negras, que compõem, o que aqui se nomeia como mulheres negras. Muitas dessas mulheres são crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com o Dossiê Mulheres Negras: Retrato das Condições de Vida das Mulheres Negras no Brasil (2013), utilizando dados oriundos das PNADs, assim como indicadores coletados pelo Ministério da Educação (MEC), visualiza-se a amplitude da desigualdade de gênero e raça, iniciando pela questão de acesso ao ensino superior. Houve uma ampliação da presença das mulheres negras nesse nível de ensino, influenciada grandemente pelas estratégias de ações afirmativas, implementadas ao longo dos últimos dez anos, porém entende-se que seria necessário analisar este movimento de uma forma mais apurada, tomando a noção de hierarquização, e diferenças valorativas entre cursos e instituições de ensino superior, e como as mulheres brancas e negras estão distribuídas entre estes. (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 17)

Os autores do dossiê analisaram não apenas indicadores relacionados à escolaridade, mas também o acesso ao mercado de trabalho, essencialmente os segmentos ocupacionais, interseccionando o valores de gênero e raça, podendo assim perceber as diferenças de rendimento resultantes de todo processo de inserção e discriminação no mundo do trabalho.

Apontam as tendências de redução das desigualdades entre as mulheres negras e mulheres brancas, homens negros e homens brancos, porém destacam que os critérios adscritos⁴ de gênero e raça seguem sendo determinantes na maneira que se inserem no mercado de trabalho, retornos salariais, herança

⁴ Critérios acrescentados ou somados

socioeconômica. Os padrões culturais valorativos ainda constroem os estereótipos que limitam a inserção e ação de determinados grupos sociais, “continuam a operar nos processos de estratificação nos quais negros e mulheres são alocados em posições subalternas” (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 17).

Em 2009, as mulheres negras correspondiam cerca de $\frac{1}{4}$ da população brasileira, ou seja, quase 50 milhões de mulheres da população total do daquele ano, que alcançou 191,7 milhões de brasileiros. A análise da participação das mulheres negras no país mostrou que em 2009, da totalidade de mulheres 50% eram negras e 49,3% eram brancas, revelando uma participação relativamente maior de negras em comparação às brancas, da mesma forma que já havia sido verificado em 2008 para a população de forma geral (IPEA, 2011).

Ressalta-se que desde 1995, vem-se acompanhando indicadores para levantamento histórico, e formação de um retrato; mas apenas a partir de 2008 é que as mulheres negras passaram a ser mais numerosas que as brancas, tanto em termos absolutos quanto relativos. Em 2008, já havia quase 70 mil negras a mais que brancas; número que saltou para aproximadamente 600 mil em 2009. A partir de 2004 o estudo passou contemplar a população rural, porém houve também mudanças nas taxas de fecundidade e natalidade nos dois subconjuntos populacionais. No entanto torna-se importante perceber uma maior noção de identidade, reconhecimento e valorização da população negra, o que impactou na forma como essas mulheres se percebem e declaram sua raça ou cor; o que é diretamente influenciado por uma maior inserção dos temas relacionados à raça, etnia, discriminação e desigualdade na agenda pública, por meio dos movimentos sociais ou pela ação do Estado (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 20).

Nota-se então que a aproximação entre população negra e branca, tanto de homens quanto mulheres, começa a acontecer de forma leve a partir de 2001, e de forma mais acentuada a partir de 2003, não por mero acaso no mesmo ano em que a agenda da promoção da igualdade racial é institucionalizada pela primeira vez no âmbito governamental do Brasil. (*Ibid.*, p.20).

Observou-se de acordo com os dados do IPEA (2011) que a maior concentração de mulheres negras está nas regiões Norte e Nordeste, e em menor proporção no Centro-Oeste. Considerando-se a ano de 2009, é possível verificar que entre a população feminina do Norte do país, 74,7% eram mulheres negras,

proporção que vai a 69,9% para as nordestinas e 56,7% para as residentes no Centro-Oeste. (*Ibid.*, p.20).

Os Estados com maior concentração de mulheres negras eram, conforme apontaram os dados do IPEA (2011), o Pará 76,9%, Amazonas 76,5% e Piauí 76,1%. Na direção oposta observou-se que apenas 20% das mulheres sulistas eram negras, e o Estado de Santa Catarina era o que menos concentrava esta população 12,9%, seguido pelo Rio Grande do Sul 17,8%. Percebe-se desta forma que a ocupação territorial do Brasil sofreu o peso da questão racial como estruturante do processo histórico. (*Ibid.*, p. 20).

O dossiê mostra também informações importantes quanto à distribuição de mulheres negras e brancas segundo os diferentes grupos etários. De maneira geral, a população negra tende a se concentrar um pouco mais nas faixas mais jovens quando comparada à população branca, que está proporcionalmente em maior quantidade nas faixas mais elevadas. Esta diferença ocorre também entre as mulheres, enquanto 42,6% das mulheres das negras tinham até 24 anos, as mulheres brancas na mesma faixa de idade respondiam por 37,1% (*Ibid.*, p. 22).

Indo para outro extremo, as mulheres negras de 60 anos ou mais eram apenas 10,3% do total, enquanto as brancas alcançaram 14%. Mesmo a diferença sendo pequena; os autores do dossiê levantaram algumas hipóteses que relacionam aos maiores índices de violência enfrentados pelos jovens negros. Como foi visto anteriormente, a maior dificuldade de acesso aos serviços de saúde e infraestrutura social, vivenciados pela população negra, resulta na menor expectativa de vida em comparação a população branca, incluindo as mulheres negras (*Ibid.*, p.22).

A expectativa de vida das mulheres ao nascer sempre foi maior que a dos homens. Em 2011, segundo dados do IBGE (2014), a expectativa de vida ao nascer era de 74,8 anos para a população brasileira como um todo. Para as mulheres, este indicador alcançava 77,7 anos, enquanto para os homens era inferior a 70,6 anos (*Ibid.*, p.22).

Quanto à longevidade feminina, é resultado de quanto mais se vai em direção às populações com maior idade, maior é a representação das mulheres. Em 2009 a população de 60 a 64 anos era composta por cerca de 15% mais

mulheres que homens, observando a população de 80 anos ou mais este valor alcançou 55,5% (*Ibid.*, p.23).

No entanto nota-se a questão do sexo que se explicita quando se compara mulheres negras e brancas, as mulheres negras vivem mais que os homens negros, mas sua expectativa de vida é menor em relação às mulheres brancas, mais uma vez mostrando as diferenças que apresentam quando se somam a questão de gênero e raça.

Quando se considera, por exemplo, a faixa de 60 a 64 anos de idade, percebe-se que, enquanto as mulheres brancas eram 21% mais numerosas que os homens do mesmo grupo racial, entre as negras essa proporção se reduz a 8,9%, o mesmo encontra-se em todas as outras faixas etárias analisadas. Os autores do dossiê então concluíram que as vantagens que existem para os grupos femininos, são diminuídas quando se trata da população negra. (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 23).

Existe ainda outro conjunto de questões importantes, uma delas é a questão dos arranjos familiares nos diferentes grupos raciais. Ao longo dos últimos anos o Brasil apresentou transformações em vários âmbitos relativos à vida das mulheres, que são apresentadas em dados estatísticos; por exemplo, aumento do poder aquisitivo, redução das taxas de natalidade, aumento da escolaridade e outros. (*Ibid.*, p. 24).

Os novos valores e convenções de gênero estão diretamente ligados às mudanças observadas, e influenciam a sociedade resultando na maior entrada das mulheres no mercado de trabalho. Verificou-se, por exemplo, o aumento relativo de mulheres apontadas como chefes de família, entre 1995 e 2009, foi mais de 12 pontos percentuais (p.p) na proporção de famílias chefiadas por mulheres (FCMs) aumentando de 22,9% para 35,2%. Em 2009 o número de famílias chefiadas por homens (FCHs) continuou sendo duas vezes maior do que as chefiadas por mulheres, porém o número de FCMs mais que dobrou no período analisado, enquanto o número de FCHs teve um aumento de cerca de 25%; de acordo com os autores do dossiê este fenômeno é tipicamente urbano. (*Ibid.*, p. 24).

Na região urbana as FCMs passaram de 24,8% para 37,8% dos casos, de 1995 a 2009, na região Sudeste; a mais urbanizada houve o maior aumento, foram

mais de cinco milhões. Entre a população rural apenas 19,9% eram chefiadas por mulheres em 2009, a taxa variou apenas 5 p.p. no período analisado. (*Ibid.*, p. 24).

Para os autores do dossiê, poderiam se apresentar respostas simples para explicar este quadro, por exemplo, o conservadorismo, a menor abertura do universo rural às mudanças e a igualdade de gênero; ou de acordo com a Profa. Dra. Edimara Gonçalves Soares (2016)⁵, “a própria realidade do campo, ou espaço rural onde o trabalho se baliza pela composição de forças familiares”. Porém entender o que significa, de fato, este aumento de chefias femininas é tarefa complicada, e revela-se como um fenômeno atual e traz consigo diversas questões inexploradas. (*Ibid.*, p.24).

O termo “chefe de família” foi utilizado desde o primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, e significava apenas o “homem da casa” (RIBEIRO; SABOIA, 2008, *apud* MARCONDES *et al.* 2013, p.24). Referia-se inicialmente ao poder exercido sobre os residentes da casa, porém ao longo do tempo foi alterado e flexibilizado. Já no censo de 1940 significava aquele que sustentava a casa, sendo homem ou mulher. E em 1950 não há uma definição precisa, mas encontra-se nos formulários menções a respeito do “chefe da casa” e sua esposa, mas não se trata mais de uma questão de poder. (MARCONDES *et al.* 2013, p. 24).

Observa-se que em 1960 houve uma maior abertura, pois o “chefe família” passa a ser a “pessoa responsável pelo domicílio”. Dez anos mais tarde, em 1970 o termo passou a significar aquele que exerce responsabilidade sobre a família, não significando mais aquele que protege e dirige os moradores. Na PNAD de 1992, o termo “chefe de família” foi alterado para “pessoa de referência”, todavia mantendo a definição que foi utilizada em 1990. (*Ibid.*, 2013, p. 25).

No Censo 2000 houve a substituição do termo “chefe de família” pelo termo “pessoa responsável”, mantendo ainda as definições usadas em 1980 e 1991. Em 2010 a coleta de informações a esse respeito foi reformulada e continuou-se usando o termo responsável pelo domicílio, mesma definição do Censo 2000, sendo a pessoa responsável, aquela que é reconhecida pelos moradores. Desta forma percebe-se a busca por construir uma aproximação com a responsabilidade

⁵ Profa. Dra. Edimara Gonçalves Soares, primeira doutora quilombola do Brasil. Em banca de qualificação realizada em 30/09/2016.

compartilhada, fenômeno este que cresce ao longo dos últimos anos. (*Ibid.*, 2013, p. 25).

Mesmo quando mais de um responsável é identificado, permanece a necessidade de que apenas uma pessoa seja classificada como responsável, para que se constitua o “conjunto de pessoas no domicílio e a relação de parentesco com o responsável indicado” (SABOIA *et al.*, 2012, *apud* MARCONDES *et al.* 2013, p. 25)

A respeito da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), os critérios utilizados levam em conta a responsabilidade sobre as despesas da casa, como aluguel, prestação do imóvel, para definir quem é o chefe ou pessoa de referência da habitação, nos últimos levantamentos. Já o IBGE atualmente utiliza várias terminologias e o conceito de “chefe de família” é bem subjetivo, porém ainda mais subjetivo é o conceito de cada indivíduo entrevistado, que tem uma percepção própria do que seria o chefe de família ou pessoa responsável, e que acaba não sendo explicitada (MARCONDES *et al.* 2013, p. 25).

Os autores do dossiê, a partir destes dados tomam como hipótese para pensar os diferentes critérios para apontar a pessoa de referência ou responsável pela família, a renda, escolaridade, tipo de ocupação, responsabilidade pelo gerenciamento do lar e outros, sem desconsiderar que a resposta possa mencionar o “homem da casa”, mesmo que este não trabalhe ou tenha rendimento inferior ao da mulher. Apesar de o IBGE ter abandonado este termo em prol de outros, o Dossiê das Mulheres Negras optou pelo termo “chefe de família” por conta de sua permanência que é facilmente observada na opinião pública. (*Ibid.*, 2013, p. 25).

Todos estes dados e discussão a respeito das chefias das famílias no Brasil, tornam-se importantes aqui para compreendermos um elemento percebido recentemente, a constatação de que o aumento na proporção de famílias chefiadas por mulheres negras é maior.

Em 1995, a maioria das FCMs era chefiada por mulheres brancas (54,4%), em 2009, a maioria torna-se chefiada por mulheres negras (51,1%). Em termos absolutos essa maioria das mulheres negras como chefes se percebe a partir de 2007. Os autores do dossiê mostram que esse processo se descortinou no interior

dos grupos raça/cor, fatores como autodeclaração e genocídio da população negra podem influenciar estes dados. Proporcionalmente as famílias negras sempre apresentaram desde o início do período estudado (1995), uma maior atribuição das chefias de família às mulheres. Porém a tendência é de aproximação das taxas apresentadas por ambos os grupos, 2,2 para 0,5 p.p. no período de 1995 e 2009 (*Ibid.*, 2013, p. 26).

Estes dados se contradizem aparentemente considerando as populações brancas e negras individualmente. A primeira apresenta desde 1995 uma maior taxa de FCMs em relação à segunda, esta diferença está diminuindo ao longo dos anos, no entanto quando se considera a população feminina como um todo, o número de mulheres negras como chefes de família apenas cresce e ultrapassa o de brancas a partir de 2007. O que se constata é que estes dados são influenciados pelo perfil demográfico dos grupos. Quando existiam mais mulheres se declarando brancas, havia mais chefes de família brancas. No momento em que mais mulheres passaram a se declarar negras, aumentou o número de chefias de mulheres negras. (*Ibid.*, 2013, p. 26).

Os autores destacam que o mais importante a ser observado são os dados que mostram a presença da chefia de família em cada grupo racial, deixando por um momento os efeitos das mudanças nos padrões demográficos e olhando apenas para os dados. Nota-se que a chefia por mulheres é cada vez mais uma realidade significativa, tanto para mulheres negras quanto para brancas, e a tendência de ampliação deste fenômeno se torna cada vez mais importante para ambas. (*Ibid.*, 2013, p.26).

Os dados mostram que em 1995 a maior parte das famílias chefiadas por mulheres se caracterizava por uma chefia feminina solitária, onde não havia a figura do marido ou companheiro, a maioria dessas chefes de família eram idosas ou adultas separadas que residiam com seus filhos. Aproximadamente 70% destas famílias naquele período eram do tipo “mulher com filhos”, 18% eram mulheres sozinhas, e os outros 10% mulheres sem filhos habitando com mais alguém, menos de 3% destas chefias femininas possuía marido ou companheiro (*Ibid.*, 2013, p.27), mostrando a questão de poder presente, àquela altura. Nota-se que não seria possível no imaginário da nação uma mulher chefiar uma família mesmo tendo cônjuge, a chefia ainda seria lugar do homem.

Para Marcondes (2013, *et al.*, p. 27) ao longo dos quinze anos do período estudado, o perfil das chefias femininas se distancia grandemente daquela primeira configuração; as taxas de mulheres com e sem filhos diminui, (a uma média dez vezes maior que a apresentada em 1995) e aumenta proporcionalmente os casais com e sem filhos chefiados por mulheres, sendo as famílias configuradas por um casal com ou sem filhos 26% daquele total em 2009.

Num movimento contrário, as famílias que eram configuradas como “mulher com filhos” perdem importância, chegando a 49% do total, o que se percebe é que o apontamento de mulheres como chefes de família ficou cada vez menos determinado por lares monoparentais (*Ibid.*, 2013, p.27).

O paralelo mais interessante apresentado por Marcondes (2013, *et al.* p. 28) são as proporções de famílias chefiadas por mulheres negras no interior de cada tipo de arranjo e o padrão geral percebido pela população brasileira. Mostra-se um relevante contraste, as famílias chefiadas por mulheres negras são maioria entre aquelas do tipo “casal com filhos”, ou seja, mesmo quando possuem companheiro ou cônjuge são provedoras da casa, e também maioria entre as do tipo “mulher com filhos”, respectivamente 52,4% e 55,2% do total das famílias de chefia feminina. As famílias assim representadas tendem a ser mais numerosas e são os dois modelos mais frequentes entre as chefes negras e as chefes femininas em geral.

O dossiê também mostra que existe uma baixa taxa de mulheres negras que compõem os lares unipessoais femininos, mostrando uma diferença considerável em relação às mulheres brancas. O termo “chefia de família” não é atribuído nestes casos, porque o lar é habitado por uma única pessoa. A porcentagem de mulheres negras que vivem sozinhas é de 4,5% do total de famílias chefiadas por pessoas negras, de acordo com dados de 2009; talvez isto se deva à menor independência econômica, e assunção de responsabilidades com outros familiares desde muito cedo.

Na população de mulheres brancas esta taxa é de 7%, proporção que ultrapassa a taxa de homens negros e brancos que habitam em lares unipessoais. Uma explicação possível para isto são as questões relacionadas aos maiores rendimentos das mulheres brancas, quando comparadas às negras; a possibilidade de maiores rendimentos possibilitariam maior independência, e maior

facilidade em assumir, sozinhas, a responsabilidade por seus lares (*Ibid.*, 2013, p. 29). O que o dossiê não leva em conta e poderia ser um dado a ser explorado é como os diferentes grupos étnicos encaram a questão de parentesco, e como isso influencia na composição familiar dos diferentes grupos.

Grandes disparidades podem ser observadas também na questão da renda familiar per capita, mantém-se, de fato um quadro de desigualdades regionais com a população do Norte e Nordeste estando abaixo da média nacional, as diferenças de gênero também se mantêm, apresentam-se no fato de as famílias chefiadas por homens apresentarem maiores rendimentos. (*Ibid.*, 2013, p. 29).

De acordo com o dossiê a maior diferença encontra-se na análise por raça/cor, as famílias raça/cor branca contam com maior renda per capita, quase o dobro das famílias raça/cor negra. Apesar de ter havido mudança no período estudado, ao longo dos últimos anos no grupo dos 10% mais ricos, as famílias chefiadas por brancos vem caindo, e a presença de famílias chefiadas por negros mais que dobrou, porém ainda são, de longe, uma minoria nesse segmento. (*Ibid.*, 2013, p. 29).

A mudança observada se apresenta de forma muito semelhante em grupos de chefes de famílias, tanto homens quanto mulheres. Os dados também mostram em geral uma melhora na renda per capita das famílias, principalmente entre as famílias negras. Nota-se que ao longo do período histórico observado pelos autores do dossiê, as mulheres negras ganhavam cerca de 40% do que recebiam as brancas, e no final da série chegaram a 51%. O mesmo pode ser observado entre a população masculina, sendo que os homens negros passaram a receber 44% do rendimento dos homens brancos, 1995, e 52% em 2009. (*Ibid.*, 2013, p. 29), o que pode também pode ser resultado da melhora nas políticas econômicas e públicas, e ações afirmativas voltadas para a população negra nos últimos anos.

No entanto, mesmo notando uma diminuição nas desigualdades raciais de renda, a estrutura dessa desigualdade permanece praticamente inalterada, como se percebe, ao longo do período analisado entre 1995 e 2009, mantiveram-se as posições de famílias chefiadas por mulheres negras entre os menores rendimentos, seguidas pelos homens negros, mulheres brancas e, por último, homens brancos (*Ibid.*, 2013, p. 29), ou seja, a estrutura social brasileira permanece a mesma, patriarcal e branca.

Houve uma queda também na proporção de FCMs que recebem salário mínimo, aumentou o número de FCMs que recebem mais de três salários mínimos, principalmente nos últimos cinco anos analisados, porém grande parte dessas famílias (56,2%) permanece com menos de um salário mínimo como renda total. E, como já esperado, as piores condições de renda estão entre as famílias chefiadas por mulheres negras, entre estas 69% possuíam em 2009 uma renda familiar de até um salário mínimo, valor que para as mulheres brancas, era de 42,7%. A melhora, no entanto da renda global não muda o fato de que a maior situação de carência esteja entre as famílias chefiadas por mulheres negras. O crescimento econômico recente do país e o aumento da renda per capita geral não alterou o cenário de desigualdades de gênero e raça (*Ibid.*, 2013, p. 30), as medidas adotadas para diminuição dessas desigualdades não tiveram ainda o tempo necessário para atingir as estruturas que de fato perpetuam essas desigualdades de forma eficaz.

Quanto à atuação no mercado de trabalho, o dossiê “utiliza dois conceitos básicos, o de ocupação e o de atividade, e seus antônimos. São consideradas ativas no mercado de trabalho pessoas que se encontram ocupadas”, aquelas que estão em atividade mesmo que buscando emprego, o que seria o contrário de inatividade, aquela pessoa não se ocupa e também não está em busca de ocupação, como por exemplo, as famosas “donas de casa”, que causam polêmica porque não identificam o trabalho doméstico como sendo trabalho, por não ser remunerado (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 31).

Existe um grande dissenso em torno do termo ocupação, porém, o dossiê das mulheres negras optou por utilizá-lo. Este conceito também ainda é utilizado pelo IBGE, diz respeito unicamente às pessoas empregadas formal ou informalmente, e o termo desemprego ou desocupação seria para aqueles que não estão ocupados ou que estão à procura de emprego (*Ibid.*, 2013, p. 32).

Não foram verificadas diferenças relevantes nos resultados entre as FCMs brancas e negras quanto à questão da atividade. Enquanto 43,2% das brancas declaram-se chefes de família eram inativas, 39,2% das negras declararam-se na mesma condição. Resultado que não variou muito no período analisado, indicando uma menor participação feminina no mercado de trabalho, como já dito anteriormente. Isso explicita a estrutura social brasileira, marcada pela divisão

tradicional do trabalho pelo sexo, nas famílias chefiadas por homens tanto brancos quanto negros a situação é contrária, existe uma baixa inatividade (*Ibid.*, 2013, p. 32).

Nas famílias de chefes ativas os dados mostram que a maioria está ocupada, tanto nos grupos brancos como negros, porém percebe-se uma tendência à desocupação nos anos 90, já nos anos 2000 mostra-se uma diminuição do desemprego. As diferenças nas taxas de desemprego entre as famílias brancas e negras devem ser consideradas, pois evidenciam a dificuldade encontrada pelas mulheres negras para se inserirem no mercado de trabalho (*Ibid.*, 2013, p. 32).

Ao longo desse breve apanhado histórico e analítico das condições de vida das mulheres negras, podem-se perceber os efeitos da combinação racismo e sexismo⁶, que resulta, para além de dados apresentados neste trabalho. Na dificuldade de encontrar uma ocupação no mercado de trabalho, em 2009 para de cada cem negras chefe de família, de acordo com Marcondes (2013, *et al.* p. 32) onze estavam desempregadas, entre as mulheres brancas este número era de sete. Do outro lado temos os dados dos homens chefes de família, onde a realidade do desemprego era apenas de 3% do total para homens brancos, e de 3.4% para homens negros.

Visualiza-se assim um cenário de amplas e persistentes desigualdades de gênero e raça que se tornam de maior compreensão quando utilizamos o conceito de “desigualdades multiplicadas” (DUBET, 2003). Podemos através deste conceito entender como concorrem o patriarcalismo, a opressão de classe, e outros sistemas discriminatórios que criam desigualdades básicas e sustentam as posições relativas às mulheres, às raças, às etnias, às classes e outras, na estrutura social, como nos evidencia François Dubet:

As desigualdades “pré-modernas” continuam reduzindo-se e a aspiração pela igualdade de oportunidades e de direitos não enfraquece. Por outro lado, as desigualdades “funcionais” não desaparecem, e seguidamente reforçam-se especialmente nas duas extremidades da escala social. Esses dois processos mesmo sendo de naturezas diferentes se conjugam, no entanto na experiência dos indivíduos, exacerbando a

⁶ Sexismo é o termo que se refere às discriminações sexuais e conjuntos de ideias ou ações que privilegiam um indivíduo de determinado sexo (gênero ou orientação sexual).

sensibilidade diante das desigualdades, como indica o desenvolvimento dos Movimentos Sociais: As lutas feministas, os movimentos comunitários, as lutas das minorias, ou dos sem papéis, sem moradia, sem trabalho... Evidentemente a maioria destas desigualdades não é nova, seguidamente até elas são menos fortes que outrora, como no caso das desigualdades sexuais, mas elas constituem um novo objeto de pesquisa e de análise, porque os atores têm uma consciência bem mais aguda que nos contextos em que elas podiam participar da ordem natural das coisas (DUBET, 2003, p. 39).

Para a construção dos procedimentos de pesquisa deste trabalho, buscar-se-á dar visibilidade a este conjunto interligado de discriminações e exclusões, que pode definir tão fortemente as possibilidades de inserção social das adolescentes negras; mas é muitas vezes invisibilizado ou desconsiderado, a partir de ideias de que não existe racismo no Brasil, que o problema seria apenas de classe, ou ainda, que as mulheres já conseguiram romper a opressões de gênero, o que está na contramão das pressões sociais, das lutas dos movimentos sociais e que resultam, por exemplo, em ações afirmativas e políticas públicas, como a lei 10.639/2003, que completa 13 anos na ocasião desta pesquisa e que será analisada neste trabalho.

3. LEI 10.639/03 COMPLETA 13 ANOS

“Nosso passos vem de longe, uma
sobe e puxa a outra”.
(Marcha das Mulheres Negras 2015)

A Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) e tornou obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino do Brasil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da lei (SILVA, 2012). Tratam-se de políticas de ações afirmativas, num país com uma desigualdade racial gritante como já exposto anteriormente, as políticas afirmativas seriam um instrumento de emergência na diminuição de tais diferenças, de acordo com Valter Roberto Silvério (2002):

Originam-se normalmente, de praticas sistemáticas de alguma discriminação negativa. Essa foi a primeira justificativa que permitiu tratar diferencialmente um grupo social. Na atualidade, entretanto, o alcance de tais ações ampliou-se e alguns juristas e estudiosos do tema sustentam que elas podem e devem ser empregadas para a promoção de maior diversidade, uma vez que essas políticas podem propiciar a ascensão e o fortalecimento de grupos sub-representados nas principais posições da sociedade. De modo geral, as discussões giram em torno de três perspectivas, em que duas correspondem a uma forma de justiça reparatória (compensatória) ou distributiva e uma terceira, de caráter preventivo, que teria a intenção de coibir que grupos com grandes possibilidades de serem discriminados sofram tal processo (SILVÉRIO, 2002, p. 231).

Ações afirmativas com a lei 10.639/03 são resultados de muitos anos de luta dos diversos Movimentos Negros do país para que o racismo fosse reconhecido, bem como seus males que atingem subjetivamente e objetivamente a vida da população negra na sociedade brasileira. Em 2003, ano da posse recente do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o mesmo promulgou esta lei, a primeira que foi assinada em seu mandato (SILVA, 2012, p. 104), ela então serviria como um instrumento legal de educação das relações raciais no Brasil, não apenas para que se adotassem novos conteúdos, mas que servisse como recomeço na busca de como as culturas se comunicam; e incentivo para novas posturas diante das pessoas.

A busca por essas novas posturas seria feita então via educação formal, para isto o governo convocou todas as instituições de ensino, para o engajamento na luta antirracismo brasileira. O reconhecimento da história do negro, e suas contribuições, incorporada nos currículos resignifica a História do Brasil, mexe no projeto da sociedade brasileira e na vida das pessoas que encontram condições para também exercer poder sobre os destinos da sociedade.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) foram estabelecidas, e suas alterações foram regulamentadas a partir da lei 10.630/03 aprovada em 10/03/2004 pelo Conselho Nacional de Educação pelo parecer CNE/CP06/2002, tornando-se obrigatória (BRASIL, 2003). Tais Diretrizes deveriam ser adotadas por instituições públicas e privadas em todos os níveis de ensino do território brasileiro, atendendo dessa forma a Constituição Federal (1988) em seu Art.5, I, Art.206, I, § 1º do Art. 215 e Art. 216, bem como os artigos 26 A, 79 A e 79 B da LDB, 9.394/96 (BRASIL, 2003 a).

Tal parecer tratando-se de uma ação afirmativa buscou trazer uma resposta na área da educação, almejando reparação através do reconhecimento e valorização da cultura e identidade da população afrodescendente (Brasil, 2004). “Trata-se de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas [...] em busca de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p.06 *apud* SILVA, 2012).

As políticas de reparação são demandas da população negra para que se desfaçam folclorizações e esteriotipações que refletem o racismo e se garantam o ingresso e permanência na educação escolar, assim como, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, almejando visibilidade, justiça e igualdade de direitos sociais, civis e econômicos e valorização da diversidade, problematizando os desdobramentos das discriminações e do “mito da democracia racial”. (BRASIL, 2004, *apud* SILVA, 2012).

O principal objetivo das Diretrizes é garantir o reconhecimento da pluralidade étnico-racial e a valorização da identidade negra em todos os níveis educacionais brasileiros, no intuito de criar novas relações identificando e superando as manifestações do racismo, preconceito e discriminações (*Ibid.*, 2012), compreendendo que discriminação racial seria:

Qualquer distinção ou preferencia baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que anula ou restringi o reconhecimento, gozo ou exercício em mesmo nível de direitos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural, ou qualquer outro âmbito da vida pública (BRASIL, 2011).

No entanto, compreende-se que não basta apenas reconhecer ou admitir a existência do outro, é preciso assumi-lo em sua identidade e alteridade.

Juntamente com diretrizes e outras medidas afirmativas, a medida provisória nº111, de 21 de março de 2003, convertida na lei 10.678/03, que cria a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi realizada, o que indica o momento de grandes avanços nos debates a respeito das relações raciais no Brasil e o reconhecimento das lutas históricas dos Movimentos Negros e todos os outros aliados na luta antirracista (*Ibid.*, 2012).

Sabe-se, porém, que apenas a existência de uma lei não garante sua aplicação, para isso o MEC juntamente com outros Ministérios e Secretárias, foram construindo estratégias para atender a regulamentação da lei 10.639/03 e as exigências de suas diretrizes, juntamente com órgãos como a SEPPIR, em 2009, convocou-se os governos municipais, estaduais, e o federal para se envolverem na luta antirracismo no Brasil elaborando o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (*Ibid.*, 2012, p. 110).

O Plano prevê:

[...] Que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2009, p. 22, *apud* SILVA, 2012, p. 111).

O que justifica a recomendação de que sejam desenvolvidas pesquisas e materiais didáticos que tratem da diversidade racial; e que esta seja incluída no

Projeto Político Pedagógico das escolas, nos cursos de formação de professores, trazendo outras mudanças e apontamentos para incluir a história afro-brasileira e africana nos currículos (BRASIL 2009).

Entende-se que o currículo explicita as relações de poder dentro de uma sociedade e é produzido pela cultura. O currículo no Brasil, até então era pensado para atender determinado grupo, porém com a lei 10639/03 emergem novas demandas, que se baseiam na investigação histórica dos conhecimentos, levando em consideração as questões de saber, poder e identidade da população negra (SILVA, 2012, p. 111).

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, teses e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 172).

Não há como impor uma prática idealizada do currículo, porém almeja-se lançar um olhar não estruturalista e menos opressor sobre ele, porém também não metafísico (GOODSON, 1995, *apud* SILVA, 2012, p. 111). O currículo seleciona e regula os conhecimentos que devem ser compartilhados, pois é produto sócioeducacional e cultural, mas seus reflexos vão além dos muros da escola porque extrapolam os limites dos conteúdos e atividades e interferem na organização da sociedade.

De acordo com Macedo (2008 *apud* SILVA, 2012), Apple (1994, *apud Ibid.*, 2012), Moreira (1997, *apud Ibid.*, 2012), o conhecimento tomado como relevante em determinado currículo varia de acordo com os ideais que determinada sociedade tem, pois este é atravessado por questões de saber, poder e identidade. Portanto a escolha do que deve ou não ser discutido revela o que é e o que não é importante na história e na cultura. Escolher dentre as várias possibilidades de identidade uma apenas é uma atitude que traz à tona as relações de poder e, também as relações identitárias num modelo hegemônico ideal.

Desta forma, um currículo cheio de relações ideologicamente ordenadas que não considera a variedade identitária, e insiste em uma hegemonia, funciona para perpetuar a naturalização das desigualdades e hierarquias sociais, “torna-se em dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (MACEDO, 2008, p. 15 *apud* Silva 2012).

Percebe-se então nos currículos das instituições educacionais brasileiras como a dominação eurocêntrica ainda é presente, e quanto se demorou para que se problematizasse as questões raciais, abordando-as somente como identidades exóticas e folclóricas. A obrigatoriedade da lei 10.639/03 traz para os currículos a possibilidade deste em ser pensado em uma perspectiva crítica, bem como proporciona empoderamento e dá voz para a população negra, representando as formas de viver daqueles que foram historicamente excluídos numa clara prática racista. (SILVA, 2012, p. 112)

A questão da descolonização dos currículos se torna um desafio grande para a cultura escolar, pois não se muda uma sociedade e suas práticas de uma hora para a outra. É sabida a rigidez das grades curriculares, a necessidade de se formar professores reflexivos, o empobrecimento da abordagem conteúdista e a falta de diálogo entre a escola e realidade da sociedade (GOMES, 2012).

Para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, a lei e as diretrizes convocam toda a comunidade escolar, alunos, professores e coordenadores para a discussão, o que significa mais que apenas reconhecer as diferenças, mas também atender as demandas que surgem juntamente com a lei 10.639/03 (SILVA, 2012, p. 112).

Deste modo, está oficialmente institucionalizada no Brasil desde 2003 a importância de historicizar as relações étnico-raciais, assumir os discursos e práticas antirracismo, com a clareza de que a educação deve ser baseada no princípio de igualdade, rejeitando todas as formas de preconceito e assumindo o combate antirracismo como uma luta de toda sociedade, negros e brancos devem engajar-se na construção de uma sociedade justa e equânime (*Ibid.*, 2012, p. 113).

Porém quanto da implantação da lei na prática, muitas barreiras foram encontradas, de acordo com a Tese de Doutorado de Jair Santana⁷ sob a

⁷ Prof. Dr. Jair Santana, único doutor negro do Município de Araucária-PR.

orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich, nessa mesma linha do PPGE, “A lei10639/03 e o Ensino de Artes Nas Séries Iniciais: Políticas Afirmativas e Folclorização Racista” (2010).

Santana (2010) afirma que o primeiro contato que teve, na condição de professor, com a lei foi surpreendente. Durante o primeiro semestre de 2003 a responsável pela unidade escolar onde ele lecionava, entregou uma folha em suas mãos e disse: “Agora é lei ensinar cultura afro-brasileira e africana nas escolas! E isso tem a ver com você”, (SANTANA, 2010). Segundo ele, naquele momento era o único professor negro na escola. Encontram-se na mesma situação exposta por Santana, muitos professores negros, e os pedidos para tratar as questões raciais sempre chegam em suas mãos, como se fossem os únicos responsáveis por tratar tais questões.

Para Santana (2010), já era clara a dificuldade da escola em assimilar pedagogicamente as questões culturais/raciais; deixando ainda mais clara a exclusão do que a “pseudoforma” aparente da inclusão, endereçando assim o problema racial ao indivíduo negro.

Reforçou-se assim o privilégio das culturas que já são contempladas no currículo tradicional, colocando as outras culturas como desprivilegiadas e abaixo do reconhecimento. Ainda segundo Santana (2010), uma das formas de manutenção da marginalização já naturalizada é a responsabilização dos professores negros pela implementação da lei 10.639/03, pois dá a entender que só a eles a lei interessa. Desta forma a temática da lei homologada naquele momento descrito por Santana (2010) não interessava para a escola, pois não havia professores negros na mesma, além dele e uma funcionária.

Outros relatos como este descrito acima, são recorrentes nas falas dos professores negros nas diversas regiões do país. Consequentemente “a lei foi batizada por atitude racista (ainda que não consciente e não intencional) de parte da coordenação da escola” (SANTANA, 2010), atitude que é coerente com o racismo velado e expresso na realidade social brasileira, somado a falta de conhecimento sobre os sentidos da Lei e de interesse coletivo na transformação.

Iniciaram-se assim naquele período as primeiras discussões e preocupações com relação à lei nova 10.639/03, com docentes negros daquele

município, mas também em outras regiões que vivenciavam situações semelhantes. Portanto a implantação da lei ou qualquer atividade que se vinculasse com sua implantação foi apenas de fachada, tanto naquela escola, quanto provavelmente em várias outras, por conta da falta de discernimento político e do preconceito imbuído nela (SANTANA, 2010).

A existência da lei nº10639/03 e a falta de controle do estado de sua efetiva implantação pode levar a institucionalização de uma “política de faz de conta”, que contrariamente ao que se pretendia quando de sua criação, sirva de disfarce para sua manutenção e reprodução do racismo como hoje se configura na sociedade brasileira em geral. (SANTANA; BAIBICH; PESSOA; 2010, p. 88).

Para a Profa. Dra. Tânia Baibich, este fenômeno se caracteriza como racismo institucional duplamente motivado. Segundo ela, racista em primeiro lugar, porque trata o problema dos negros como se fosse apenas dele, e não um problema com causas e existência histórica e socialmente comum. Em segundo lugar institucional, porque é de responsabilidade de quem está na coordenação proporcionar formação a seus profissionais, e quando não o faz, age com omissão (BAIBICH, 2010).

Realizaram-se diversos esforços no sentido da real implantação da lei ao longo desses anos, ainda segundo Santana (2010), mesmo diante de tantas incongruências. Ciu-se em 2007, um grupo denominado Africanidade⁸, que analisava e estudava a lei 10.639/03, bem como as contribuições do parecer Estadual que havia produzido em 2006 o primeiro número dos Cadernos Temáticos, Educando para as Relações Étnico-raciais, da Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED), para embasar a prática educacional principalmente entre as escolas da Rede Pública de Ensino.

Os cadernos possuíam informações sistematizadas, análise crítica e indicações de leitura a serem oferecidas aos professores, para que estes trabalhassem em sala de aula com sustentação teórica e prática. Porém grande parte dos interessados continuava sendo os profissionais negros, e nesse sentido se torna louvável a luta do Movimento Negro nesse país em levar a cabo a

⁸ Grupo de Estudos criado em 2007, com o envolvimento dos coordenadores de área da SMED.

implantação da lei. Diversos trabalhos e pesquisas também foram produzidas envolvendo a temática⁹; esse esforço conjunto caracteriza-se como de suma importância (SANTANA, 2010).

Partindo dessa problematização é que este trabalho busca perceber como a trajetória e obstáculos com relação à educação para as relações étnico-raciais se expressa no cotidiano das adolescentes negras numa escola pública de Curitiba-PR, incorporando o conceito de cultura à pesquisa. Conceito esse que desde que começou a ser utilizado nas pesquisas em escola, tem sido profícuo em explicitar dinâmicas complexas entre sujeitos na cotidianidade da escola. Dinâmicas essas que não são quantificáveis e estáticas, bem como não resultam de um sistema simbólico coerente.

“[...] A cotidianidade não possui um sentido autônomo. A cotidianidade somente ganha um sentido no contexto de outro meio, a história, no processo histórico, como substancia da sociedade” (HELLER, 2002, p. 159).

Torna-se importante também levar em conta o momento histórico, e inserir este cotidiano na temporalidade, Por isso tornou-se possível realizar este breve levantamento da questão racial e do desenvolvimento da lei 10.639/03 no país e no Estado do Paraná, onde está inserida a pesquisa, mais especificamente na cidade de Curitiba; pois se admite que existe uma pluralidade no interior de cada grupo social, bem como um dinamismo entre sujeitos e culturas, como já dito anteriormente (ROCKWELL, 1997).

⁹ Ver dissertações de mestrado defendidas em 2008 na UFPR, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich, de Tânia Lopes: “Professora Negras e o combate ao racismo na escola: Um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do estado do Paraná, de escolas localizadas no Bairro Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas praticas”, 2008. Claudemir Onassayo Figueiredo: “Fatores obstaculizadores para a implantação da Lei 10.639/0”, 2008.

4. CAMINHOS MÉTODO E FERRAMENTAS DE PESQUISA

4.1 A pesquisa qualitativa

Esta pesquisa se insere no campo qualitativo, trata-se de uma pesquisa etnográfica em educação, pois no contexto contemporâneo, deve-se levar em conta os debates em relação aos posicionamentos e relações entre indivíduo e sociedade, o que é uma questão central para a Teoria Social Crítica, que vê a escola como uma instituição, e espaço de reprodução das desigualdades sociais que privilegia certa cultura pela escolarização acentuando a distância entre as classes trabalhadoras e a cultura (BOURDIEU, 2007, p. 116).

O presente trabalho admite as formas de construção simbólica que existe nas relações entre professores e alunos assumindo o conceito de sala de aula como um universo cultural adotando a potencialidade do olhar antropológico que toma a centralidade do conceito de cultura e proporciona a aproximação empírica com a escola e a sala de aula, opção teórico-metodológica que também se apoia no conceito de cotidiano. (HELLER, 2002) e de escola como construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

Busca-se então, compreender a dimensão social da escola, do ensino e a sociologia da ação procurando significados culturais de determinadas ações e as relações entre as determinações estruturais, as normas oficiais e as experiências dos sujeitos escolares, sem perder de vista os aspectos éticos da pesquisa; como por exemplo, a participação dos sujeitos na construção das informações a serem incluídas nos relatórios, bem como opta-se por uma produção colaborativa nas investigações.

Para a professora Dra. Tânia Braga Garcia (2011), o ponto de partida do método etnográfico é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, portanto, o estudo das práticas escolares pressupõe a presença do pesquisador no espaço da escola, não apenas para a coleta de dados, mas para a produção, observação e registro dos processos de estudo no diálogo entre campo empírico e teoria.

Segundo Cláudia Fonseca (1998), o método etnográfico, além de ser um instrumento importante para a compreensão inteligível de nosso mundo, também possui uma utilidade pertinente para a educação enquanto ato de comunicação, de diálogo e eventualmente de orientação. Desta maneira, este método deverá ser utilizado como instrumento que enriquecerá a intervenção educativa, pois a mesma ancora-se no diálogo estabelecido entre agente e interlocutor.

Para a pesquisa de campo buscou-se antes de tudo entender o que “está sendo dito” pelos interlocutores, partindo-se da premissa de que o processo comunicativo é extremamente complexo, e que em muitas situações as diferenças como idade, classe, etnia e sexo se tornam significativas no universo simbólico e podem interferir no diálogo (FONSECA, 1998).

Na visão antropológica, o método etnográfico busca sempre por sistemas que extrapolam o indivíduo e é visto como uma área que atua na fronteira tensa entre o individualismo metodológico e a perspectiva sociológica. Encontrar a linha tênue de conciliação entre esses dois pontos é um esforço constante. A pesquisa qualitativa que é uma das ferramentas do método etnográfico será bastante utilizada aqui, isso significa que serão feitas observações, porém não como um ato comum, mas a observação como um método de coleta de dados científicos.

Observar de uma maneira científica possui muito mais significado do que ver e ouvir. Significa também captar muito além do que é dito e perceber o que está nas entrelinhas das falas, mas não só, também apreender os silêncios e pausas, comportamentos e atos que falam pelo sujeito mesmo este estando em silêncio. Observar parece uma ação simples, mas exige muitos cuidados ao ser realizado, sobretudo na escola e pode ser feita pelo próprio professor, como no caso desta pesquisa. Por conta disto, o grau de influência do observador deve ser considerado, pois, sua presença pode alterar tanto contexto quanto a situação a ser observada (VIANNA, 2006).

Vianna (2006) assinala que existem algumas classificações para observação, estas podem ser observações ocultas, onde os sujeitos não sabem que estão sendo observados e observação participante, onde o observador faz parte do grupo. Vale a pena destacar que nas observações participantes alguns

comportamentos ou situações podem passar despercebidas, pois o olhar do observador talvez esteja muito familiarizado.

Vale a pena frisar que nesta pesquisa as observações foram de caráter não estruturado, técnica que foi utilizada como estudo exploratório e proposto pela Profa. Dra. Tânia Braga Garcia na disciplina Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino II, primeiro semestre de 2006 como uma atividade que buscava restringir o campo das futuras observações, delimitar as atividades e modificar os objetivos iniciais, e também para determinar com segurança e precisão sobre quais conteúdos deveriam ser observados, bem como proceder as mudanças que se fizeram necessárias no planejamento inicial.

O título inicial do trabalho era: Estudo da Identidade Social e Étnico Racial das Adolescentes Negras da Escola Pública, porém durante o estudo exploratório, notou-se que a questão da identidade não era o verdadeiro foco do projeto e seria inviável fazer um estudo sobre a identidade no tempo do mestrado. Percebeu-se também a influência da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar, os resultados das equipes multidisciplinares que trabalham também as questões raciais, mas também antigas práticas e resistência de alguns professores com o tema. Desta forma, a questão da influência da lei também se tornou um problema de pesquisa, o título da pesquisa passou a ser então: **AS ADOLESCENTES NEGRAS DA ESCOLA PÚBLICA EM CURITIBA E OS TREZE ANOS DA LEI 10.639/2003.**

Diversas entrevistas foram realizadas durante a pesquisa, pois esta é uma ferramenta que se constitui como um encontro entre as pessoas e possui a finalidade de se obter informações a respeito de determinado assunto. Refere-se então uma conversa de natureza profissional que complementa informações que não puderam ser coletadas somente por observações ou questionários.

Para Haguette (1997, *apud* BONI; QUARESMA, 2005, p. 72) a entrevista é definida como “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Com isto, o pesquisador, visa captar informações subjetivas, pois é bem possível que, no momento da entrevista, o entrevistado exponha seus valores, atitudes e crenças que não poderiam ser percebidos em outro tipo de coleta de dados ou onde seria mais difícil ou até mesmo

impossível. Portanto, a combinação de diversos métodos é extremamente enriquecedora, como pode ser verificado neste trabalho.

A entrevista constitui-se como um dos passos mais importantes para esse tipo de método de pesquisa. Tendo isso em mente, refletiu-se profundamente sobre o que era pretendido, como seriam feitas as perguntas, quem seriam as entrevistadas e como se conduziria os questionamentos antes de se realizarem os primeiros encontros com as futuras entrevistadas.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, sendo que nas mesmas, as pesquisadas tiveram liberdade para desenvolver o tema proposto, pois as entrevistas foram conduzidas como um bate papo mesclado perguntas abertas e fechadas. As mesmas foram realizadas no ambiente da escola com duas ou três adolescentes por vez. Desta forma, pode-se captar a “dimensão social” da emoção, sem abrir mão do peso do discurso verbal de cada uma; bem como, pode-se perceber também as diferenças entre discurso e prática, os valores do eu e a multiplicidade das ações cotidianas.

Trata-se também com importância nesse trabalho questões observadas por teóricas da História¹⁰, quando se referem à construção da memória social e coletiva, aos silêncios e esquecimentos que pode haver quando se trata de lembranças traumatizantes. O silêncio parece se impor, muitas vezes, àqueles que querem evitar culpa ou compartilham uma lembrança comprometedora, ao invés de se ariscarem a um mal entendido sobre alguma questão ou até mesmo para aparentar uma consciência tranquila se abstêm de falar, nestes casos, o silêncio tem motivos bastante complexos.

Para poder relatar seus sofrimentos, as pessoas precisam antes de mais nada, encontrar uma escuta. O silêncio das vítimas, por excelência fora de suas redes de sociabilidade, apresenta a dificuldade de integrar suas lembranças a uma memória coletiva, ou seja, quando existe uma memória que não tem uma relação com a memória de mais ninguém, é como se ela não existisse. Isso

¹⁰ A Memória Coletiva 1990, Maurice Halbwachs mostra sua análise da memória e que é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de ponto de referencia nesta reconstrução que chamamos de memória. As relações da memória e da sociedade são o centro do seu pensamento. Memória, esquecimento e silencio, 1989, Michael Pollak, foi pesquisador do Centre National de Recherches Scientifiques- CNRS. Ligado ao Institut d'Histoire du Temps Present ao Groupe de Sociologie Politique el Morale. Estudou as relações entre Política e Ciências Sociais.

remete à revolta ou à figura do mal amado ou incompreendido, que visa superar seu sentimento de exclusão e reestabelecer o que considera ser a verdade e a justiça legítimas das memórias coletivas. Algumas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva ou política. Essas lembranças, algumas vezes proibidas, indizíveis ou vergonhosas são escondidas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade em geral (HALBWACHS, 1990).

Por consequência, existe nas lembranças de algumas áreas sombrias, a fronteira desses silêncios e não ditos, com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente que não são coisas que divisíveis e uma permeia outra constantemente. Esse discurso que é ouvido no silêncio é carregado de alusões e metáforas, também é moldado por uma angustia de não encontrar uma escuta e pelo medo de ser punido por aquilo que se diz. Senão isso, pelo menos o medo de se expor ao um mal entendido. No âmbito coletivo esses processos não são diferentes dos mecanismos psíquicos apresentados por Claude Olievenstein:

A linguagem é apenas a vigia da angustia. Mas a linguagem se condena a ser impotente porque organiza o distanciamento daquilo que não pode ser posto a distância. E aí que intervém, com todo o poder, o discurso interior, o compromisso do não dito entre aquilo que o sujeito se confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior (OLIEVENSTEIN, 1989 apud POLLAK 1989, p. 57).

Para Pollak (1989), o limiar entre o que pode ou não ser dito, aquilo pode ou não ser confessado, é o que separa uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil ou de grupos específicos, de uma memória coletiva ordenada e imposta pelo Estado. Nesse sentido, é possível perceber a questão das memórias em disputa, discursos que são diretamente opostos dentro de uma mesma sociedade.

No Brasil, por exemplo, correntes de conservadorismo afirmam que o período da ditadura militar foi bom, e negam a existência de mecanismos opressores e discriminatórios em nosso país, como a violência policial contra os negros; pregando que não existe a necessidade de políticas públicas voltadas para as minorias, ao contrario do que nos mostra a luta por igualdade de movimentos

sociais emergentes e centenas de pesquisas que denunciam longos processos de opressões históricas.

Esta importante contribuição dos teóricos da história com relação às memórias em disputa, e de como podem ser diferentes os discursos a respeito de uma mesma situação, ajuda a esclarecer o atual momento político, e distinguir entre conjunturas políticas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas. Reconhece-se assim de que maneira o presente colore o passado. Em situações de guerra, por exemplo, conforme as circunstâncias, acontece a emergência de certas memórias, e a ênfase a determinados aspectos é dada a depender das circunstâncias presentes, deformando e reinterpretando o passado conforme dita o presente. (*Ibid.*, 1989). Não se vive no Brasil um momento de guerra, mas de intenso conflito social.

As adolescentes que foram escolhidas para esta pesquisa, não foram escolhidas apenas por serem estatisticamente representantes de um tipo ideal, mas o foco foi situar os sujeitos em um contexto histórico e social, para se buscar qualquer conclusão. Informou-se a Escola de que a pesquisa estaria sendo realizada, e as adolescentes se disponibilizaram, foram entrevistadas e observadas doze meninas entre 12 e 18 anos, que se autodeclaram negras, alunas do Colégio Estadual Leôncio Correia em Curitiba – PR, bem como, foram observados e entrevistados alguns professores desta mesma escola.

A preocupação constante durante toda a pesquisa está na noção de reflexividade, pois assume-se que a subjetividade da pesquisadora e autora, também é um elemento importante para a análise, compreende-se que os sentimentos são fenômenos que trazem consigo uma dimensão social que é esquecida por muitos pesquisadores que tentam reduzir a pesquisa qualitativa a uma observação distanciada (FONSECA, 1998).

Portanto adotou-se a observação participante, para tentar captar os diferentes elementos que compõem sistematicamente a vida social, pois a experiência pessoal de cada indivíduo só assume um sentido a observarmos pelo prisma que a compõem.

Esta “subordinação do psicológico ao sociológico”, frisando que “as condutas individuais normais jamais são simbólicas por elas mesmas. São

os elementos a partir dos quais um sistema simbólico, que não pode ser coletivo, se constrói” (STRAUSS, 1974 *apud* FONSECA, 1998, p. 63).

Portanto não existe, de acordo com FONSECA (1998), uma técnica de pesquisa separada do “fluxo contínuo da vida”. Neste sentido, buscou-se explicitar as alteridades para facilitar a comunicação entre as adolescentes e a pesquisadora/autora, que mostrou um pouco de sua trajetória escolar, adotando a metáfora do espelho, processo que não significa um encontro narcísico, onde pesquisador e objeto se confundem, pelo contrário ressaltaram-se as diferenças, que estão por trás das aparentes semelhanças, desta forma criou-se um espaço que facilitou o processo de comunicação (*Ibid.*, 1998).

4.2. A Sociologia da Experiência

O conceito chave desta pesquisa é o conceito de “Experiência Social”, que foi desenvolvido por François Dubet sociólogo francês nascido em 23 de maio de 1946 em Périgueux. Dubet foi diretor de estudo na Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais (EHESS), também foi professor na Universidade de BOURDEAUX II, até sua aposentadoria em 2013 e é autor sobre Marginalidades Juvenis, Escolas e Instituições. Liderou o desenvolvimento do Relatório “O Colégio 2000”, apresentado ao Ministro da Educação da França, em 1999. Dubet acredita que a escolaridade na França no início do século XXI era um sistema de “fabricação de exclusão” e acreditava que apenas uma minoria era capaz de alcançar a excelência nos estudos.

Apesar de trabalhar com a realidade francesa, acredita-se que sua perspectiva teórico-metodológica pode ser aplicada à realidade brasileira, salvo as devidas proporções.

Para a construção do conceito de “Experiência Social” Dubet decompõe o clássico modelo de análise da sociedade, ponto de partida segundo ele para tal decomposição é a percepção de que aconteceu uma profunda mudança na concepção de sociedade, de indivíduo e de ação social. Portanto a representação de social oferecida pela sociologia clássica é em sua análise decomposta (DUBET, 1994 *apud* WAUTIER, 2003, p. 176).

Isso não significa que Dubet rompe completamente com as referências básicas da sociologia clássica, porém apresenta que a ideia de sociedade indissociável da ideia de modernidade e progresso levou a uma ruptura social e não à evolução social harmoniosa que se esperava. Isso pode ser observado tanto nos estados revolucionários marxistas, como nos estados descolonizados. (*Ibid.*, 2003, p. 177).

A ideia de Progresso do Projeto Iluminista apenas gerou nacionalismos e dualizações econômicas nas sociedades despertando críticas não só dos sociólogos marxistas, mas também dos sociólogos funcionalistas (DUBET, 1994 *apud* WAUTIER, 2003, p. 177).

Atualmente a ideia de Estado-Nação não reflete mais a ideia de sociedade, pois a internalização da economia (individualismo capitalista) e da cultura põem em cheque a questão da soberania nacional e as identidades culturais (*Ibid.*, 2003, p. 177).

Sendo assim observam-se novas configurações políticas que refletem a inconformidade e descentralização de algumas prerrogativas e responsabilidades em políticas sociais, como, por exemplo, Mercosul e União Europeia. Nota-se a derrocada da sociedade industrial e da tão sonhada consciência de classe dos marxistas, surge então a noção de que as relações de produção não são mais a única coisa que compõe a identidade dos atores e surgem questões como as de Gênero, Etnia, Qualificação e outras (*Ibid.*, 2003, p. 178).

Os problemas sociais se deslocaram dos ambientes de trabalho para a cidade e surgiram outras formas de desigualdades que não só as da dominação econômica. Aparece a necessidade da participação social mais ampla diferente do que pensavam os sociólogos clássicos, por exemplo, questiona-se hoje a concepção de ator individual; esta crítica da modernidade foi iniciada por Simmel (*apud* DUBET, 1994) e por Weber (*apud* Dubet, 1994) entre outros (*Ibid.*, 2003, p. 178).

Defende-se então diferentemente da sociologia clássica, não mais o papel do indivíduo e a unidade da sociedade, mas a autonomia e a identidade do sujeito que afirma de si o desejo de ser autor da sua vida. No entanto, essa mesma crítica não se abstém de censurar o individualismo que se impõe ao indivíduo na lógica

capitalista, a sociedade de consumo é incapaz de englobar alguns valores que se fazem essenciais para que o indivíduo construa sua identidade e ação. Esse individualismo traz uma profunda crise de identidade e uma indiferença a alguns mecanismos que regem a sociedade ameaçando-a bem como, a democracia (DUBET, 1994).

Então a interiorização das normas e princípios pelos atores visando à coesão do sistema pregada pela sociologia clássica não é fundamental. Existe uma identificação entre as duas coisas, ou seja, tanto a identidade do ator quanto a identificação com o sistema são articuladas pela noção de “Ação”. Porém, atualmente essa perspectiva não contempla mais a sociedade moderna que se caracteriza pela diversidade cultural, pelas diversas maneiras de viver e pelos conflitos sociais, tais atores, não podem mais ser reduzidos a um papel determinado e não podem atuar segundo uma lógica programada e aí, ator e sistema são desassociados (*Ibid.*, 1994).

Não existe mais um único modelo de ação, o sistema não determina mais completamente a ação social, os indivíduos destacam-se nessa perspectiva pela capacidade de iniciativa e certo distanciamento do sistema, constroem seu próprio conhecimento de sociedade na ação. Não da mesma forma como prega a vertente fenomenológica. A ação seria interação e linguagem (*Ibid.*, 1994).

Fica claro então o desmembramento do clássico modelo de análise da sociedade e percebem-se as diversas formas de ação que se dispersam e se combinam substituindo a antiga unidade. A multiplicidade das lógicas de ação configura-se hoje como o principal da análise sociológica; no entanto, o pensamento sociológico se une agora sob um novo princípio de unidade e diversos paradigmas (*Ibid.*, 1994).

Para Dubet (1994), essa diversidade multiplicidade que se explicita nas atuais condutas sociais são as experiências sociais modernas e fazem claro contraponto à homogeneidade do funcionalismo e à institucionalização das condutas. Desta maneira o conceito de “Experiência Social” apresenta forte potencial para dar sentido às práticas sociais. Ela articula as condutas coletivas e individuais marcadas pela heterogeneidade constitutiva e pela ação dos indivíduos que vão construindo sentido de suas práticas em meio a essa heterogeneidade (*Ibid.*, 1994, p. 15).

Desta forma esse conceito evidencia três traços principais que são recorrentes em diversas condutas sociais: Primeiramente a heterogeneidade da ética que organiza as condutas, a identidade é então construída em meio a esses princípios. O indivíduo articula esses diversos valores e vai construindo uma experiência diferentemente da concepção clássica onde este era determinado, onde a personalidade era condicionada e determinada pelas normas. Na modernidade explicita-se a capacidade de gestão da própria experiência (*Ibid.*, 1994, p. 15).

O segundo traço é o distanciamento subjetivo que os indivíduos mantêm do sistema, pois, a multiplicidade de formas de agir presentes na modernidade cria um mal estar nesses indivíduos que precisam entender a si mesmos e são expostos a valores e papéis que não conseguem aderir completamente. Esse distanciamento explicita a autonomia dos sujeitos, ou seja, os atores extrapolam determinados papéis (*Ibid.* 1994).

O terceiro traço diz respeito à experiência coletiva que nos remete novamente ao conceito de alienação, pois, não existe mais um conflito central capaz de unir os mais diferentes indivíduos num projeto único. Observa-se assim insurgências sociais, pontuais, desta forma a alienação impede que os atores tenham domínio sobre sua própria experiência social, o que é tema central para a análise sociológica (*Ibid.*, 1994).

Porém a Experiência Social aparece com uma maneira de produzir o mundo, que é subjetiva, pois, é uma representação da realidade individual, pois o sujeito faz uma crítica do real num trabalho reflexivo, é também coletiva, pois o indivíduo julga sua experiência comparada à coletividade e a redefine, e é cognitiva. Dubet então destaca a experiência como objeto sociológico:

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade. (DUBET, 1994 p. 107).

O conjunto social, então de acordo com as lógicas de ação, é a combinação de três tipos de sistemas: comunidade, mercado e sistema cultural. O sistema

cultural mostra a definição da criatividade humana que não se reduz a utilidade ou tradição (*Ibid.*, 1994).

A experiência social é a uma articulação não ordenada entre essas três lógicas: A integração a estratégia e a subjetivação. Na primeira o ator define seu vínculo com a comunidade, na segunda o ator define seus interesses no mercado e na terceira o ator faz a reflexividade entre o sistema de produção, dominação e alienação (*Ibid.*, 1994).

Não existe uma hierarquia entre essas três lógicas que são autônomas e não hierarquizadas, diferente da ideia da sociologia clássica onde comunidade, mercado e cultura eram a mesma coisa. Portanto, para Dubet, torna-se mais relevante tratar como experiência do que como ação, pois o conceito de experiência destaca a autonomia do autor frente a cada uma dessas lógicas. Destaca ainda que toda sociedade se define por uma capacidade de integração que opõem o nós aos outros e por um sistema de convivência que é regulado pela cultura (*Ibid.*, 1994).

Dubet (1994) mostra que a lógica da ação integração foi definida anteriormente pela sociologia clássica, para esta, a identidade é soma entre a interiorização de valores que são institucionalizados pelos papéis e que o legitima na medida em que este está completamente integrado. Essa noção de integração pode ser percebida na noção de eles e nós, sendo eles, o outro ou estranho que é contrário a nós ou ao nosso grupo, que se fundamenta em determinados valores. A cultura também fundamenta a identidade e é a ética que sustenta a ordem. Instituições como a escola e a religião exemplificam isso, pois são ferramentas da manutenção da identidade.

Na lógica da estratégia, a identidade seria um meio na concorrência do mercado e nas atividades sociais, pois traz com ela o conceito de status e não mais apenas papel, o ator é reconhecido de acordo com os recursos que tem, e influencia na posição que ocupa, posição esta que é relativa aos recursos e a oportunidades disponíveis, pois mercado não é mais entendido apenas do ponto de vista econômico. A identidade é um passaporte que dá acesso a determinadas atividades sociais, e a integração é substituída por uma regulação. (*Ibid.*, 1994).

Na lógica da estratégia, as relações sociais são definidas em termos de concorrência, de rivalidade mais ou menos viva dos interesses sociais ou coletivos. A linguagem dos atores é a da estratégia, do desporto, do jogo, dos ataques, dos adversários ou aliados, mais frequentemente ainda dos associados rivais. A sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais, na competição por se obterem bens raros: O dinheiro, o poder, o prestígio, a influência, o reconhecimento. (DUBET, 1994, p.124).

Entende-se então que as ações são mais racionais que espontâneas, e as relações sociais definem-se na concorrência e rivalidade de interesses tanto individuais quanto coletivos, e o poder é o que está em jogo. Esta visão é profundamente identificada ao capitalismo, e os movimentos nada mais são que coletivos que agem racionalmente para exercer influência sobre o sistema político e buscar poder de certa maneira, mas também concorre de maneira positiva na construção de uma sociedade harmoniosa, denunciando as discrepâncias no sistema social (DUBET, 1994 *apud* WAUTIER, 2003, p.183).

A questão da subjetivação como uma das lógicas do sujeito, não reduz o sujeito a seus papéis e interesses, e é o meio pelo qual o ator se separa da lógica da integração e da estratégia, pois é uma atividade crítica, a identidade seria então para Dubet (1994) o distanciamento entre ator e sociedade, e seria definida por um engajamento que o permite perceber-se como autor de sua existência, que se realiza no sofrimento, na medida em que este toma um distanciamento crítico e percebe a dificuldade em alcançá-lo, então o sujeito reconhece a dificuldade imposta pelas relações sociais para a expressão dessa subjetividade.

Dubet (1994 *apud* WAUTIER, 2003, p.184) mostra que a lógica de ação o conflito social, não seria nem uma defesa da identidade, nem uma mobilização racional, o conflito social seria a enfrentamento da alienação, no sentido de sentir-se privado de autonomia, como se não realizasse sua própria história. “Isto explica o que há de irracional e excessivo nos movimentos sociais: Esta ilusão lírica de um dom de si por vezes levado até o verdadeiro sacrifício, esta euforia, este sentimento de só existir plenamente na ação” (DUBET, 1994, p. 134).

A crítica social se torna possível por conta da cultura, e sua experiência social, banal e do senso comum que fundamenta a ação, e a denúncia à alienação e à dominação é uma postura crítica frente ao sistema social vinda da lógica da

subjetivação; sendo assim alienação é concebida como privação da capacidade de ser sujeito.

É a separação entre o trabalhador e a sua obra, menos pela exploração econômica do que pela reificação das relações sociais que se apresentam como mecanismos objetivos a que o indivíduo está sujeito como as leis naturais. É também a via do desencanto que esvazia o sentido da experiência social mediante as racionalidades instrumentais independentes que decompõem a unidade do mundo vivido. (DUBET, 1994, p.136).

Percebe-se assim que as três lógicas de ação apresentadas por Dubet remetem a três sistemas diferentes que podem ser utilizados para uma explicação social, e o ator pode circular entre estes três sistemas, isto foge ao conceito clássico de sociedade, que entendia a sociedade num modelo fechado e funcionalista. Nota-se então que as identidades estão cada vez mais diversificadas, e as articulam cada vez mais nas relações sociais (DUBET, 1994 *apud* WAUTIER, 2003, p. 186).

Quanto à relação entre experiência social e o sistema, o ator constrói sua experiência a partir de lógicas que não são suas a priori, estas lhes são passadas pelas muitas dimensões do sistema, e separam-se na noção de unidade clássica, desta forma as experiências sociais são a mistura de vários tipos de ação que combinam subjetividade e objetividade. (*Ibid.*, p. 186).

O que fundamenta a lógica da integração são a socialização e reprodução; a educação seria uma forma de controle social e dirigiria as condutas e ações do sujeito; já num sistema de independência limita-se a racionalidade do ator que é submetido a muitos tipos de coerções. Deste modo o sistema é que conduziria os sujeitos, mas nem todos agem da mesma forma, pois o sistema distribui os recursos de maneira desigual. Desta maneira nem todos dispõem dos mesmos recursos, o que gera uma distribuição desigual das capacidades (*Ibid.*, p.186).

Para Dubet (1994), na lógica da subjetivação o ator não se afirma como sujeito, nem na simples utilização dos interesses num espaço de concorrência, nem as tensões entre comunidade e mercado, cultura e relações sociais. O ator afirma-se como sujeito crítico empenhando-se ou distanciando-se; essa noção é

baseada na historicidade, pois significa que são os conflitos sociais e modelos culturais que determinam como uma sociedade constrói sua prática.

Os padres, os letrados, os artistas e os intelectuais definem os valores e os elementos a partir dos quais se pode construir críticas sociais, porque esses valores não são somente as crenças compartilhadas na integração social ou dos recursos ideológicos, eles são também os elementos de uma crítica da sociedade, não sendo esta nunca conforme com o modelo da criatividade e da autonomia cultural que a si mesma se atribui. (DUBET, 1994, p. 152).

Como já visto anteriormente, compreende-se desta forma, que existem diversos sistemas, que não confirmam uma unidade social. Portanto para explicar o social, é necessário perceber que cada lógica da ação convive com outras na diversidade para ser observada uma forma de explicação do social, mesmo quando uma sociedade parece coesa, isso não quer dizer que seja um sistema fechado, e a diversidade de lógicas de ação possibilitam uma compreensão de sociedade sem núcleo. Sendo assim:

A maneira como o sujeito constrói sua experiência e se constitui como sujeito, a experiência social, é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado. Em outras palavras, é este trabalho que aproxima o indivíduo de uma representação do sujeito, e é este trabalho que se trona objeto de uma sociologia da experiência (*Ibid.*, 2003, p. 188).

As diferentes tensões entre as diversas lógicas de ação podem afetar a experiência social do indivíduo causando um distanciamento, que se expressa em um ator dissociado. O trabalho do ator seria o enfrentamento de tais tensões diante das intersecções que elas produzem, por exemplo, sentimento de integração e estratégia (*Ibid.*, 2003, p.189).

O ator pode ainda apresentar uma identidade problema, ou seja, a exposição de um papel feito de tensões e sofrimentos mesmo que velados ou banalizados, o estranhamento e o questionamento do ator em relação ao que o sistema espera dele, a assunção de uma postura crítica pode ser encarada como a construção de sua experiência social (*Ibid.*, 2003, p.189).

O tema das tensões da experiência social não deve remeter para uma concepção necessariamente dramática, dilacerada, da existência. Muitas tensões rotinizam-se e esquecem-se, o sociólogo terá então de descobri-las por detrás daquilo que se apresenta como uma espécie “divisão do trabalho” harmonioso da personalidade. Mas, se se admitir que a modernidade é caracterizada por uma crescente autônoma das esferas das atividades, dar coerências a essas esferas faz com que a identidade seja mais um problema que um ser (DUBET, 1994, p. 190).

Assim, o ator busca reconstruir a dissociação de sua identidade procurando dar sentido a suas condutas, o que seria a razão da produção dos conflitos, oposto a alienação. Na medida em que o ator se engaja e articula diferentes dimensões da ação, subjetivando as relações sociais, esta construção da experiência social é a base das ações coletivas e dos movimentos sociais em geral, e em última análise uma clara reivindicação de autonomia. (WAUTIER, 2003, p. 190).

A experiência social manifesta-se no discurso dos atores, que mesmo vivendo suas liberdades na angústia, constroem uma busca de realização pessoal e de autoria de suas próprias vidas. (*Ibid.*, 2003, p. 190). Busca-se nesta pesquisa, perceber estes discursos provenientes da articulação das lógicas de ação e da atividade crítica dos atores.

A subjetividade ou autonomia individual pode ser ilustrada pela análise de Dubet (1994) da experiência exclusão dos jovens de periferias urbanas e na experiência escolar, e não apenas pelas ações coletivas. Desta forma entende-se que o conceito de “experiência social” apresenta um forte potencial analítico, portanto adotando as ferramentas do método etnográfico foram feitos os levantamentos de dados e as análises dos mesmos ancoraram-se no viés teórico acima descrito.

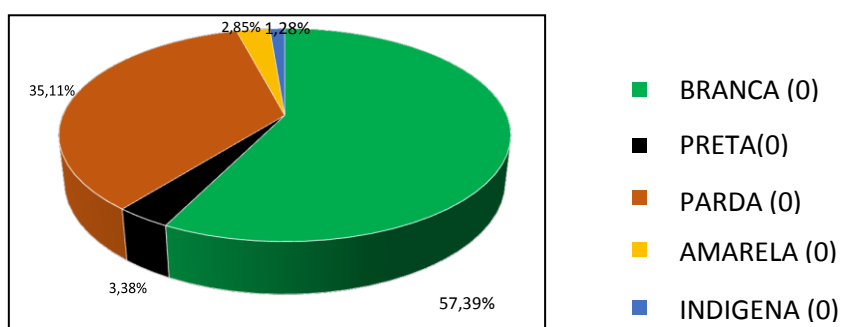
5. A EXPERIÊNCIA SOCIAL DAS ADOLESCENTES NEGRAS NO COTIDIANO ESCOLAR.

A discussão sobre a importância da escola, tendo a consciência de que esta é uma instituição formadora não apenas dos conhecimentos escolares, mas também sociais e culturais, tornou-se consenso. O peso da cultura escolar como formadora de identidade social e a ênfase na escola como um espaço de construção do complexo processo de humanização tem sido enfatizado por diversos pesquisadores (ARROYO, 2000; BRUNER, 2001).

Considerou-se a experiência social das adolescentes negras digna de investigação, pois, dando destaque ao mundo simbólico no ambiente escolar isso pode servir como forma, nos caminhos para ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de alargar o olhar sobre a educação como processo de humanização. Para tal, buscou-se captar as impressões, representações e opiniões das adolescentes negras sobre a escola.

A experiência social das adolescentes negras no Colégio Estadual Leônicio Correia, Curitiba-PR, não se diferencia muito da experiência de meninas de outras escolas públicas de Curitiba, sempre minoria, como mostra a pesquisa raça/cor realizada pela equipe multidisciplinar do colégio no ano de 2015:

Pesquisa de Cor/Raça e Etnia



Cor/Raça e Etnia	Percentual	Quantidade
BRANCA(O)	57,39	765
PRETA(O)	3,38	45
PARDA(O)	35,11	468
AMARELA(O)	2,85	38
INDIGENA	1,28	17
TOTAL	100	1333

5.1. Percepção de Ser o Outro

Existem marcas profundas na vida dos sujeitos negros que são deixadas pela maneira como a sociedade o enxerga, e emite opiniões sobre seu cabelo, seu corpo, sua estética. E a vivência escolar se torna um importante momento no processo de construção da identidade negra que é permeada por estereótipos e representações negativas sobre o seu padrão estético. Desde as séries iniciais o negro é reforçado como o “outro”, pois, explicita-se fortemente o padrão de estética branca que assume como norma a branquidade e invisibiliza os negros negando a plenitude de sua existência (GIROUX, 2009).

A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associado a pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio (BENTO, 2001, p. 99).

Os meninos negros raspam seus cabelos para estar mais em conformidade, pois os homens podem exibir um cabelo bem curto, mas as meninas negras¹¹ não têm essa opção, a cor da pele e principalmente o cabelo crespo são determinantes nos sentimentos e impressões sobre suas vidas.

- *Ana Paula, 16 anos: Desde a pré-escola as pessoas te olham de um jeito diferente, e te tratam de maneira diferente, e principalmente pelo cabelo e por você não parecer uma Barbie.*
- *Tatiane, 14 anos: É muito difícil com os amigos, é difícil de fazer amizade pela minha cor e até pelo meu cabelo.*
- *Claudiene, 17 anos: Já vivi muitas vezes as pessoas jogando coisas no meu cabelo pra grudar e rir, já pegaram borracha para tentar me clarear. Sempre falam que vou assaltar e coisas assim... Muitas pessoas pedem e dão comando pra eu alisar meu cabelo, me sinto mal, pois gosto dele com cachos...*

¹¹ Os nomes utilizados são fictícios para respeitar a privacidade das entrevistadas.

- *Carol, 18 anos: Durante todo meu ensino fundamental, eu me sentia muito mal, não queria ir pra escola, pedi para mudar de colégio, e só quando estava em outro colégio contei para minha mãe o que tinha acontecido.*
- *Mariane, 18 anos: Quando estava no 6º ano um menino apontou pra mim e disse que eu tinha posto o dedo na tomada.*
- *Marilin, 18 anos: Na escola, uma menina falou para eu tirar minha blusa preta e disse que estava me camuflando. Fiquei tão sentida que não consegui responder.*

Desta forma, pelas longas vivências de hostilidade, as meninas negras se descobrem como os “outros”, o racismo é uma questão de discurso, de violência, de agressão, de estigmas, e se torna fundamental na experiência social destes indivíduos.

Quando adquire as noções de outro, e de diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquias raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (BENTO, 2011, p. 102).

As maneiras de ver e de pensar constituem o campo simbólico, desta forma a produção da violência simbólica dá-se nesse mesmo âmbito. Assim, “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente daqueles que a exercessem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou de a sofrer”. (BOURDIEU, 1996, p. 16), “e são formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais”. (Id. 2012, p. 239).

Então:

O estado é a posse do monopólio da violência física e simbólica: [...] é o que funda a integração lógica e a integração moral do mundo social e, por aí, o consenso fundamental sobre o sentido do mundo é

a condição mesma dos conflitos do mundo Social (BOURDIEU, 2012, p. 15).

Desta maneira, percebe-se que vivemos em uma sociedade que aboliu a escravidão, não existem mais a “casa grande e a senzala” (FREYRE, 1933), no entanto, o racismo estrutural adaptou seus mecanismos e reduziu as meninas negras à “senzala simbólica”.

5.2 A Senzala Simbólica

No período da Escravidão no Brasil homens e mulheres negras eram vistos como mercadoria, sua humanidade era negada e isso se dava pela força do Regime Escravocrata da época.

Atualmente não vivemos mais em um Regime Escravocrata, mas as pessoas negras têm sua humanidade negada e lugar social demarcado de várias formas, o racismo é onipresente na vida das adolescentes negras, e nem sempre se manifesta de maneira explícita, muitas vezes se mostra em olhares e atitudes implícitas como se percebe nas falas:

- *Mariane, 18 anos: ...As discriminações e racismos não são mais como eram antes, mas às vezes você se sente discriminada pelas pessoas a sua volta.*
- *Carol, 18 anos: ...Eles acham que somos favelados, que não sabemos nos comportar em público, que roubamos que não temos caráter, que não temos capacidade, que não pensamos.*
- *Tatiane, 14 anos: ... O preconceito não acabou, tratam as pessoas negras diferente, então, nada mudou.*
- *Isabele 12 anos: ... Eles pensam que ainda é escravidão que eles se separam pelas cores... Pensam, só porque ela negra não vou falar com ela, e se uma das amigas falar, não sou mais amiga.*
- *Cassiane, 17 anos: As pessoas acham que só por você ser negra você deve andar com influências ruins, que você entra em uma loja para roubar, que você não vai conseguir terminar os estudos.*

Além disso, a coisificação para as meninas negras é ainda mais forte do que para os meninos, devido ao machismo da sociedade ainda patriarcal. Enquanto nas antigas senzalas elas eram objeto sexual dos senhores de engenho, na atualidade, o corpo negro feminino é vendido na forma da “mulata globeleza”, “da mulata exportação”, são vistas como mulheres fáceis para o sexo, mas não são opção no valor moderno da escolha amorosa, ou a “mulher pra casar”.

- *Marilyn, 18 anos: ...Pensam que as adolescentes negras são vulgares e biscates.*
- *Ana Paula, 16 anos: Dizem que você deve ser linda pra dar por que você é fácil... Sempre estou em segundo plano, por que sou uma mulher negra.*
- *Isabele, 12 anos: É difícil porque as pessoas, principalmente os meninos não querem namorar com você, só porque você é negra...*

A estrutura social permanece quase a mesma, e o racismo sutilmente segrega, dificulta certos casamentos, certos empregos, certos bairros, certas escolas, certas faculdades:

- *Carol, 18 anos: Até hoje sabemos que há privilégios para brancos. Por exemplo, se tem uma menina loira de olhos azuis fazendo um teste para modelo e uma menina negra de cabelo crespo, a loira que vai passar, porque o padrão de beleza é esse.*

Na estrutura social, em que lugar você se percebe? Que fatores te mantêm no lugar em que se percebe?

- *Carol, 18 anos: Classe média, porque a minha família tem uma renda média, eles não têm tanto estudo, e eu ainda estou começando.*
- *Mariane, 18 anos: Classe média baixa, porque a nossa família é toda negra, e o racismo e o preconceito não nos deixam, e as outras famílias “subirem” de nível social por mais que a pessoa trabalhe.*

- *Claudiene, 17 anos: Na classe social pobre, na casa onde eu moro nunca faltou nada, porém de quatro pessoas, três trabalham para conseguir só pagar as despesas, Não teríamos condição de pagar uma faculdade particular, e não temos casa própria.*
- *Cassiane, 17 anos: Classe média, os fatores que me mantém é o esforço dos meus pais, que faz com eu possa estudar e manter-nos na classe média.*

Nota-se que algumas meninas demonstram certo desconforto ao declararem sua classe social, outras fazem crer que a classe social em que se encontram é consequência da falta de estudo dos pais, e não de consequências históricas e sociais.

Quando se analisam os dados referentes ao cotidiano escolar das jovens negras, não se pode deixar de enfrentar a questão das diversas formas com que o racismo a discriminação racial se manifestam afetando esses jovens.

Constata-se um ambiente escolar pouco acolhedor muitas vezes, e que chega a ser hostil para com essas adolescentes, o que resulta nas razões complexas da evasão ou torna a trajetória educacional muito acidentada, e que acaba resultando também na grande dificuldade de inserção, em igualdade de condições, no mercado de trabalho. Desta forma as meninas negras são atiradas na “Senzala Simbólica”, que mantém certa ordenação da sociedade, maneiras de agir, de pensar, de produzir a vida e as possibilidades de inserção social.

5.3. As Enfermidades da Alma e o Não-Protagonismo

De acordo com as falas já descritas e com observações feitas em sala na escola, momentos como intervalo das aulas, saída do colégio, notou-se que uma das meninas das falas acima estava sempre dormindo durante as aulas, o que incomodava a todos os professores; seus colegas de classe riam muito da situação, e diziam que ela era preguiçosa. Durante as entrevistas, foi impossível não perceber que se tratava de um estágio profundo de depressão,

De acordo com professor José Alberto Del Porto professor titular do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (1999):

Embora a característica mais comum dos estados depressivos seja a proeminência dos sentimentos de tristeza ou vazio, nem todos os pacientes relatam a sensação subjetiva de tristeza. Alguns referem, sobretudo a perda da capacidade de experimentar prazer nas atividades em geral e a redução do interesse pelo ambiente. Normalmente associa-se a sensação de fadiga, ou perda de energia, caracterizado pela queixa de cansaço exagerado, outros autores enfatizam a importância das alterações psicomotoras, em particular referindo-se a lentidão ou retardo psicomotor. No diagnóstico da depressão levam-se em conta: sintomas psíquicos, fisiológicos, e evidências comportamentais (PORTO, 1999, p. 8).

Compreendendo as diversas maneiras de como os sintomas da depressão se manifestam, tona-se mais marcante a fala abaixo:

- *Carol 18 anos: Sinto-me deslocada, não sei bem por que.*

“A exclusão, associada à fraca integração comunitária, transforma-se em consciência infeliz, os indivíduos veem-se responsáveis por seus malogros” (DUBET, 1994, p.196).

O comportamento de fuga adotado por essa menina, em outras conversas, relatou que tinha dificuldades para dormir, passava a noite em claro, não tinha vontade de sair de casa. Durante entrega de boletins na escola, sua mãe contou que sofria muito com o comportamento da filha, sempre muito depressiva e desanimada com tudo. O desabafo dessa mãe foi tal que chorou ali mesmo na escola, mãe e filha em depressão, disse que não aguentava mais o racismo, que também sofria em seu trabalho, que não sabia mais como ajudar a filha.

Após conversa com a pedagoga da escola, esse caso foi encaminhado a uma psicóloga, que se ofereceu para vir na escola uma vez por semana realizar um atendimento terapêutico com essa aluna, foi gratificante vê-la melhor mais tarde.

Outra das meninas nunca saía para o intervalo e vivia com o rosto enfiado nos livros, não tinha uma amiga sequer, dava a entender que não precisava de ninguém, que não ligava para ninguém, era muito boa aluna,

adotava um comportamento de superioridade e isso bastava, mas também uma fuga.

Algumas geralmente andam com uma amiga apenas, existem outras que adotam uma atitude de rir de si mesmas, do próprio cabelo, da cor, junto aos colegas, essas tinham mais amigos, poucas namoram, o que nos mostra a “sociabilidade da retração”, que resulta de uma lógica de integração enfraquecida, e de uma exclusão social, assim como cria incertezas quanto ao próprio futuro.

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, “bons”, senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio “eu”, com consequências severas para o funcionamento psíquico (BENTO, 2011, p. 111).

O racismo fere a alma, cria frustrações, incertezas, inseguranças, ansiedades, baixa-estima, insônia e outros.

- *Tatiane, 14 anos: Muitas vezes me sinto excluída e humilhada, não falo nada, fico quieta, fico mal com essa situação.*
- *Isabele, 12 anos: me sinto triste, porque nós somos do jeito que somos, sendo pobre ou rica, não adianta ser perfeita e ser racista.*
- *Casiane, 17 anos: Me sinto humilhada... Me sinto num buraco...*

As meninas demonstram que além de carregarem uma dose de tristeza, vivem num esforço enorme para desconstruir os estereótipos impostos sobre elas, superar expectativas e se encaixar no padrão de beleza da sociedade, alisando, pintando os cabelos, fazendo regimes; quando são magras querem curvas, quando tem curvas fazem regimes, e sentem uma inadequação sem fim.

- *Milene, 16 anos: Minha principal dificuldade é viver com essa pressão exercida sobre mim, para ser sempre melhor, o preconceito e a*

discriminação são fatores complicados de se lidar... Muitas vezes me sinto “até feliz”, pois as pessoas se admiram com minha capacidade, pois acham que as pessoas negras não têm as mesmas habilidades e competências de uma pessoa branca... Tenho sofrido muito com isso, pois o “padrão perfeito” é uma mulher loira, baixa, com um corpo belo e atraente, e sempre desejei entrar nesse padrão para que me aceitassem... Comecei a alisar meus cabelos com 12 anos, foi horrível, meu cabelo quebrou inteiro, era tão comprido, bem enroladinho, também tomei remédios controlados para emagrecer, porque sempre fui meio gordinha, minha mãe me obrigava a tomar, uma vez até desmaiei na escola.

Em algumas falas torna-se nítido a sensação de inconformidade, uma esperança de sucesso aliada a uma sensação de não ter liberdade plena, de ter as escolhas tolhidas, uma sensação de “não protagonismo” da própria vida e das próprias escolhas.

- *Carol, 18 anos: Eu me imagino sendo atriz, conseguindo viver da arte, ter minha casa, meu carro e uma estabilidade financeira boa... O fato de ser negra me traz algumas dificuldades, por exemplo no teatro, você sempre pega papel de empregada, escrava, é muito raro você ver uma negra sendo a protagonista de alguma peça.*

Essa sensação de não protagonismo, e de ter de romper inúmeras barreiras para alcançar determinadas posições se deve também ao fato da pouca representação que as pessoas negras têm em nossa sociedade, são poucos os negros em lugares de poder, menos ainda as mulheres negras, quando estão nesses lugares, são geralmente os únicos e os primeiros.

Na escola não é diferente, os professores são na maioria brancos, é raro um professor negro, mais raro ainda uma professora.

O dia-a-dia da escola é cercado por imagens de pessoas. Além das pessoas reais, há as imagens originadas de revistas, livros didáticos ou produzidas pelas próprias educadoras e alunos. Naturalmente, tanto as imagens vindas de fora quanto as produzidas na escola estão permeadas das crenças, conceitos e valores da

sociedade sobre o belo, limitando, como se sabe, a presença negra. Mesmo considerando que, nos últimos anos, aumentou consideravelmente a presença positiva de pessoas negras e de outros grupos não-brancos em peças publicitárias e em produções de massa, como novelas, ainda é pertinente a crítica sobre o tratamento subalternizado dado à imagem da população negra (DIAS, 2007, p. 199).

O impacto disso é visível nas respostas à seguinte pergunta:

Com qual professor ou professora você mais se identifica?

- *Marilin, 18 anos: Não me identifico com nenhum professor ou qualquer pessoa. Carol, 18 anos: Nenhum.*

Algumas meninas não responderam a pergunta.

Percebe-se também, que enquanto as adolescentes brancas vivem as coisas próprias da adolescência, namoros, descoberta da sexualidade, as adolescentes negras lidam com o racismo; as meninas brancas namoram, as negras são assanhadas; as brancas pensam na escolha da profissão, as negras em quais profissões são possíveis, e na necessidade constante de se afirmar como gente no mundo.

- *Tatiane, 14 anos: Penso no futuro para poder mostrar para as pessoas racistas que sermos negras não muda nada e que somos iguais, e que a única coisa que muda é a cor.*
- *Marcia, 18 anos: Lugares onde têm mais pessoas brancas nos sentimos com receio de algo, mas jamais abaixamos a cabeça porque o que pra sociedade é um problema nos faz fazer a diferença.*
- *Carol, 18 anos: Quando furam o tubo de ônibus, eu faço questão de pagar a passagem, parece que as pessoas ficam surpresas, me olham como: “Ei você não vai furar o tubo também?”.*

Em todos esses casos é difícil medir exatamente os males ligados às atitudes racistas, porém de acordo com Dubet (1994, p. 204) a relativa

difficuldade existente em objetivar a parte do racismo na condição dada aos atores, não impede que o racismo se imponha como uma categoria cognitiva fundamental, mais ainda quando a partir do momento em que a vítima do racismo se comporta como tal. Ela induz uma leitura e expectativas dos comportamentos de outrem que só podem firmar o racismo ao negá-lo, da mesma maneira que o ser da vítima do racismo é reduzido aos estereótipos da sua raça, também as atitudes do grupo dominante são reduzidas aos lugares comuns e estratégias do racismo.

Mas o racismo não tem apenas efeitos cognitivos. No momento em que ele surge como uma negação da pessoa provoca uma resistência mais forte do sujeito, que se afirma como sujeito e como ser humano... O apelo à personalidade e ao indivíduo é então mais acentuado (DUBET, 1994, p.204).

5.4 Resistências e a Construção de Autonomia

De acordo com Dubet (1994) o cotidiano cheio de atitudes racistas e agressivas, torna-se forte apelo à personalidade ao indivíduo e à busca de autonomia, que se soma a outros processos sociais.

A despeito de a escola, na fala das meninas, se mostrar um lugar muitas vezes inóspito, pelas situações que relatam; ao mesmo tempo, a escola se apresenta como um lugar acolhedor e de proteção.

Algumas meninas contaram que alguns professores conversam com elas, não permitem que fiquem de cabeça baixa na sala, discutem a situação do negro no país, promovem debates em suas disciplinas e outros, demonstram essa postura independente de seus conteúdos.

- *Tatiane 14 anos: O professor de Educação Física, ele entende bem o racismo mesmo não sendo negro.*
- *Claudia, 17 anos: O professor de Filosofia, apesar de ser polaco, sempre apoia e me dá forças para enfrentar causas que aparecem contra minha “categoria”.*

Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

- *Isabele, 12 anos: História, Educação Física e Português falam da história do negro, a professora.*
- *Ana Paula, 16 anos: Gosto de Sociologia, me faz entender a sociedade.*
- *Cassiane, 17 anos: Gosto de História, porque é assim que se descobre porque estamos aqui e somos assim.*
- *Milene, 17 anos: Sociologia, pois conscientiza as pessoas.*

Apesar de aparentemente a lei 10.639/03 não ter promovido grandes mudanças, o que é perfeitamente compreensível, porque não se muda uma sociedade de hora para outra, ela vem provocando pequenas mudanças sim, mas as meninas não a percebem muito:

***Conhece a história de sua etnia, heroínas negras, intelectuais?
Aprende sobre isso em alguma disciplina?***

- *Claudia 17 anos: Conheço muito pouco, nenhuma disciplina me ensina sobre isso, é passado o lado da escravidão apenas.*
- *Mariane, 18 anos: Não, mas seria importante para nós tomarmos como exemplo de eu as pessoas negras também podem mudar e melhorar o mundo.*
- *Milene, 17 anos: Não tenho muito conhecimento sobre, mas estou procurando me informar, em Sociologia estou estudando agora.*
- *Marcia, 18 anos: Conheço pouco, mas procuro sempre estar ligada nas coisas que falam sobre as pessoas negras, aprendo muito em História, que fala da diferença entre os povos.*
- *Carol, 18 anos: Conheço um pouco, aprendi isso em história.*
- *Tatiane 14 anos: Não que me lembre, será muito bom saber o meu passado, os meus descendentes.*
- *Cassiane, 17 anos: Dos negros sim, de alguma heroína negra nunca... Não sabia que existia uma lei que fala que devem passar a história africana e afro-brasileira, só o que passam é a escravidão.*

No entanto os debates sobre a lei na sala dos professores, nos momentos de formação é grande. Existem posturas de todos os tipos; os professores que não querem trabalhar a lei, porque acham desnecessário; os que dizem não dominar os conteúdos necessários para mais essa exigência; e aqueles para quem a lei não faz diferença de fato, pois sempre tiveram em mente os ideais democráticos; professores que de acordo com Freire (1996, p.41) sabem que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, que se assumem como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, professores que sempre possuíram uma ideologia de transformação social, e uma postura antirracista.

Esses geralmente compõem as equipes multidisciplinares que entre outras, são responsáveis pelo debate sobre a diversidade nas escolas públicas. Para os outros a lei tem se feito valer, e atingido seu papel, pois “*dura lex sed lex*”¹², e por mais que façam “corpo mole” em debater os temas relacionados a lei, isso se faz necessário em algum momento, nem que seja no 20 de novembro.

Durante a ocasião do 20 de novembro de 2015, uma aluna adolescente negra, fazia apelo a todos os professores, para que se discutisse o tema da história e cultura negra, demonstrando o desejo por emancipação; assumiu o compromisso de trazer as roupas e a as explicações de sua religião, o candomblé e explicar aos outros alunos, demonstrando que diversos fatores se somam na escola, processos autônomos, processos políticos, fruto de pressões dos movimentos sociais e posturas individuais.

Em comparação com pesquisas anteriores, os 13 anos da lei, trouxeram à tona o debate e o esforço pela consolidação da lei, as escolas organizaram equipes multidisciplinares para discutir o tema, e a emergência do debate de gênero e étnico-racial trouxe pequenas mudanças na cultura da escola, essas transformações ainda dividem espaço com as velhas e novas posturas racistas e preconceituosas e pode parecer uma contradição, contradição essa eu fica evidente nas falas das meninas, mas na verdade é um encontro de águas.

¹² Dura lex sed lex é uma expressão em latim, que traduzida para a língua portuguesa significa a lei é dura, mas é a lei. O significado desta expressão está relacionado com a ideia de que, por mais dura e severa que possam ser as leis, elas devem ser cumpridas.

Assim, ao mesmo tempo, vemos nas falas abaixo que a escola também se configura como um lugar de diálogo, de proteção, acolhimento, e até de denúncia, onde as mudanças sociais são sim uma possibilidade.

Como se sente normalmente na escola? Por quê?

- *Mariane, 14 anos: Bem, quando eu estudava no 6º ano tinha um pouco de preconceito, mas agora não mais.*
- *Claudiene, 17 anos: Sinto-me bem, acolhida por professores e pedagogas, diretores e professores, mas já encontrei dificuldade com alunos, por motivo de piada sobre meu cabelo e cor.*
- *Cassiane, 17 anos: Eu me sinto bem, a escola é boa e oferece várias oportunidades.*

Há diferença na maneira em como se sente na escola e em outros espaços?

- *Mariane, 14 anos: Na escola não, mas em outros lugares sim, normalmente é mais pelo meu cabelo.*
- *Ana Paula, 16 anos: Sim, pois sou tratada com mais igualdade.*
- *Tatieli, 14 anos: Sim, na escola se houver preconceito já tomam uma providencia, mas tem lugar que se a pessoa for racista todos irão ser e isso há muita diferença.*
- *Milena, 17 anos: Tem diferença sim, na escola não sinto muito preconceito, mas em outros lugares me sinto mais constrangida, como nos shoppings, parques e outros.*

Algumas das entrevistadas demonstram também clara noção de sua condição social e fazem uma relação entre, a história, o racismo e os lugares sociais. Interessante notar, que algumas meninas apresentam a questão de

gênero além da condição negra apenas; o que entra em consonância com os atuais discursos sobre feminismo, autonomia e feminismo negro¹³.

Esses discursos têm sido vistos na mídia, em propagandas, reconhecendo a população negra na sociedade brasileira, mas é também, sem sombra de dúvida, fruto da lei 10.639/03 que completa 13 anos e se faz sentir no chão da escola e na sociedade em geral explicitando o poder da educação.

Para, além disso, existem outras medidas complementares a essa, por exemplo, a lei 12.288, de 20 de julho de 2010, também da gestão do ex-presidente Lula, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial que aumenta visibilidade das pessoas negras na sociedade e que prevê, entre outras medidas, incentivos fiscais às empresas que contratarem negros, e que visa entre outros:

VII - Implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça.(BRASIL, 2010).

Nota-se como nunca antes a visibilidade da mulher negra, mas também da população negra em geral.



Imagens retiradas do site: www.google/imagens.com.br.
Visualizadas em 20/10/2015.



Imagens retiradas do site: www.google/imagens.com.br.
Visualizadas em 20/10/2015.

¹³ O feminismo negro é uma escola de pensamento que defende que o sexismo, a opressão de classes, a identidade de gênero e o racismo estão inextricavelmente ligados. A forma como estes se relacionam entre si é chamado Interseccionalidade.

Medidas como essas, voltadas para 54% da população do país é, sem dúvida, uma sacudida de tapete na ordem histórica da nação. Essa mudança se fez sentir e alia-se à busca individual por autonomia, que se percebe nas falas de algumas entrevistadas, mostrando como se articulam as lógicas de ação na construção da identidade das mesmas, como marca a sociologia da experiência exposta anteriormente.

O racismo dá sentido à experiência social das adolescentes negras, estimulando uma lógica do sujeito que se impõe a outros componentes da ação e as transforma (DUBET, 1994).

A emergência do debate do feminismo negro se consolidou, com a realização da Marcha das Mulheres Negras em Brasília (2015), que aconteceu simultaneamente a esta pesquisa, em protesto contra as discriminações de gênero e raça, mulheres negras de varias regiões do país marcharam do Ginásio Nilson Nelson em direção a Praça dos Três Poderes, estima-se que foram mais de 50 mil¹⁴.

O processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff estava em curso, mesmo assim esta recebeu as mulheres negras ao final da marcha, um marcante momento para história do Brasil em diversos sentidos, pois aquelas que são as mais invisibilizadas nesta sociedade mobilizaram-se na luta por igualdade e direitos, tomando consciência de seu papel social.

Para a Ex-Ministra Nilma Lino Gomes, ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, ministério esse que foi extinto após a posse do presidente interino Michel Temer, a marcha orgulhou a todos os brasileiros:

Quero parabenizar a comissão que organizou a Marcha e dizer que nós estamos juntas. Essa luta é nossa, é do Brasil. Tenho muito orgulho de ser uma mulher negra, e muito orgulho por estar a frente deste ministério, que vai pensar e articular cada vez mais políticas que garantam os direitos das mulheres negras. Sabemos da luta que foi para cada uma estar aqui nesse momento. A luta nos Estados, nos

¹⁴ Estive presente na Marcha das Mulheres Negras e como mulher negra, ex-adolescente negra, e atual pesquisadora do tema, mal podia acreditar no que meus olhos estavam vendo: Mulheres Negras de todo Brasil, assumindo seu lugar na sociedade, unidas, reivindicando direitos, igualdade e o fim do racismo. Foi uma sensação alentadora, recompensadora e encheu-me de esperança e motivação para continuar a pesquisa, bem como de gratidão por todos que vieram antes de mim na luta por uma educação antirracista e de construção de uma sociedade justa, também para as mulheres.

municípios, e a luta cotidiana. Hoje nós mulheres negras brasileiras, mostramos para o Brasil e para o mundo a nossa força, a nossa garra, a nossa persistência, e mostramos que temos um lugar nessa sociedade, e o lugar da mulher negra é o lugar em que ela quiser estar (GOMES, 2015).



Foto1: Marcha das Mulheres Negras, 2015.
Fonte: A Autora

Foto2: Marcha das Mulheres Negras, 2015.
Fonte: A Autora

Vive-se um momento de intenso conflito social no Brasil, e os debates sobre os direitos das mulheres negras, ou do feminismo negro que têm sido feitos não só aqui, mas em todo o mundo, se apresentam nas falas de algumas das entrevistadas, que demonstram uma maior apropriação deste discurso, muitas vezes, mulheres com mais idade.

Estes discursos têm questionado fortemente o atual modelo de sociedade, e talvez sirva de explicação para a compreensão, do quadro político altamente polarizado que se vivencia.

Para que entendamos essas interações que produzem as práticas de democracia, autonomia e participação, é necessário observar que estas são fruto da tomada de consciência dos atores e dos movimentos sociais, e não possuem uma substância anterior; são definidas na prática. Desta forma entende-se que é a experiência social dos atores que constrói os processos políticos observados sejam eles, interativos, participativos ou não (DUBET, 1994).

As resistências e a construção de autonomia dos atores só podem ser compreendidas à luz da experiência social, que considera os fatores que se

interligam, o apelo do sistema opressor à superação do indivíduo, a pressão dos movimentos sociais e a condição política favorável ou não, tudo isso cria um ambiente para a experiência do sujeito na sociedade. A experiência social das adolescentes negras pesquisadas, não é a mesma daquelas que viveram em épocas diferentes, mesmo apresentando situações semelhantes; é necessário perceber a sutileza com que essas transformações sociais se apresentam em seus discursos.

Para que as mulheres negras se construíssem dentro do movimento feminista, isto passou por um processo de autoconstrução, passaram a adotar de maneira autônoma, mas não só, novas concepções e perspectivas. (CARNEIRO, 2003).

As mulheres negras, diferente das mulheres brancas, tomam consciência de sua opressão, antes de tudo pelo viés racial (GONZALEZ, 1985), pois para as mulheres brancas o que se percebe primeiro é a opressão de gênero. Enquanto as mulheres brancas, nos movimentos feministas lutavam pelo direito ao voto, as mulheres negras lutavam pelo direito de ser gente. Enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao trabalho, as mulheres negras lutavam pelo direito de criar seus filhos. Enquanto mulheres brancas lutavam pelo direito ao divórcio, mulheres negras lutam contra a “solidão” (SOUZA, 2013). Ainda hoje, enquanto mulheres brancas lutam pelo direito a liberdade sexual, as mulheres negras lutam contra a hiperssexualização de seus corpos.

Sendo assim, organizadas ou não, nota-se que as mulheres negras têm pressionado a sociedade, exigindo visibilidade em sua participação política, reivindicando igualdade, acesso a direitos, pressionando, existindo e resistindo.

Sempre encontraram estratégias para valorizar seus trabalhos e resignificar suas vidas dentro de uma cultura que oprime duplamente, pelo racismo e pelo sexismo (HOOKS, 1995).

6. AS CORES DA MUDANÇA, “MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL”, (FREIRE, 1996).

Os esforços sobre a educação do negro vêm de longe na história, portanto, resgatar como se deu a educação para a população negra é uma tarefa difícil, sabemos que no Brasil a história da educação não tem levado em conta a diversidade do povo brasileiro e sua multiplicidade em produzir a vida.

De acordo com Cruz (2005, p. 22 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 4), percebe-se que sobre a educação dos indígenas e os afro-brasileiros, foram esquecidas as fontes históricas e experiências educativas, por exemplo, pouco se sabe sobre a conquista da alfabetização desses grupos. Foram desconsiderados no relato da história oficial da educação detalhes sobre a exclusão das instituições oficiais se houve algum mecanismo oficial para a educação dos quilombos ou se foram criadas escolas alternativas e também sobre a ascensão de uma classe negra escolarizada no Brasil. Todos esses aspectos da história da educação ficaram sujeitos ao esquecimento.

Para a compreensão da História de uma maneira mais ampla, foram incorporados conceitos de outros campos, como por exemplo, a influência da Nova História Cultural que privilegia outras categorias consideradas imprescindíveis para entender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, etnia e de geração, ao lado da classe social, já consagrada pelos estudos marxistas (LOPES; GALVÃO, 2001 p. 41 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 5).

Atualmente essas categorias apontadas pela Nova História Cultural se fizeram fundamentais para o entendimento da educação brasileira, porém, por mais absurdo que pareça ainda existe aqueles que não acreditam ser muito diferente a educação da mulher e do homem, da criança e do adulto, do negro, do branco e do indígena. Exige um grande esforço principalmente daqueles que sempre ocuparam lugares privilegiados fazer um exercício de enxergar o “outro” (*Ibid.*, 2007 p. 5).

Tem sido esforço, na maioria das vezes de estudiosos afro-brasileiros, dedicar-se à pesquisa das fontes que esclareçam a história daqueles que ocuparam lugares onde não podiam falar ou escrever, ou seja, da história que insiste em não ser contada.

Ao chegarem, os escravizados buscavam sua instrução para o trabalho agrícola ou alguma outra ocupação em que fossem servir, não havia uma preocupação em ensinar-lhes a língua portuguesa e esses acabavam aprendendo por imitação. Aqueles que eram alocados na região urbana encontravam maior facilidade para aprender a ler, contar e escrever, pois, possuir um escravo com um ofício era rendoso (MAESTRI, 2004, p. 195).

As escolas eram restringidas apenas a brasileiros, na Constituição de 1824, portanto, ficava excluída a população escravizada que era em maior parte nascida na África. O decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 conhecido como a Reforma Couto Ferraz instituiu, a obrigatoriedade da escola primária para crianças de sete anos, porém, não eram admitidas crianças com doenças contagiosas e nem escravizadas e não havia referência alguma a educação de adultos (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 5).

Trazem forte esclarecimento sobre a transição do trabalho escravo para o livre, documentos como os Anais dos Congressos Agrícolas, que mostram as discussões entre os que defendiam a entrada de imigrantes para suprir o trabalho braçal e os que defendiam a educação dos ex-escravizados e seus descendentes (JAROSKEVICZ, 2007, p. 5).

Havia uma preocupação para que se criassem escolas de treinamento por parte daqueles que defendiam a educação da mão de obra dos ex-escravizados. Segundo Schelbauer (1998, p. 52), “apesar dessa crença, a escola voltada para o treinamento de mão de obra assalariada não se efetivou, e, surpreendentemente, essas discussões deixaram de existir de maneira simultânea à abolição definitiva”.

A entrada dos imigrantes europeus resolveu a questão da mão de obra e foi esquecida a discussão acerca da população negra. Mesmo após a abolição

em 1888, mesmo havendo tentativas de regulamentação do ensino público, foi negada à população negra a escolarização (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 6).

[...] A universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma aparente democratização, porém, a realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus parentes um projeto educacional, seja ele universal ou específico (*Ibid.*; 2007 p. 6).

Com a chegada do ensino público e profissionalizante no final do século XIX é que a população negra teve oportunidade à educação, esta se estabeleceu em grupos escolares urbanos e escolas isoladas nos bairros operários e fazendas. O decreto para o ensino profissionalizante que surgiu nas primeiras escolas foi de Nilo Peçanha, que pretendia formar mão de obra dentro do mercado interno (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 72 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 6).

O ensino profissionalizante proporcionou a uma parcela da população negra escolarização profissional e superior apesar das circunstâncias sociais que mantiveram a maior parte dos negros fora da escola. O surgimento dos movimentos negros como, por exemplo, a Frente Brasileira Negra fundada em 1931 é fruto da população negra intelectualizada. Esse movimento foi o mais amplo Movimento Negro e chegou a implantar uma escola sediada no centro de São Paulo (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 6).

[...] Outra experiência importante, a partir dos próprios negros foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado no Rio de Janeiro em outubro de 1944, proposto por Abdias do Nascimento. A educação no TEN não se limitou a escolarização, sendo incorporada a perspectiva emancipatória do negro, no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho, na dimensão da educação política [...] (ROMÃO, 2005, p. 119).

A primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional foi promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/61), ela dispõe no Título I- Dos fins da

Educação- Art. 1º- alínea g, “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, político ou religiosa bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça (BRASIL, 1961). Porém, de acordo com Dias (2005, p. 52), como não houve ênfase na escola para todos, a lei ficou apenas no discurso.

Em 1971 houve uma reforma na LDB, na lei nº 5.692/71, que manteve no texto a condenação ao preconceito de raça. Anos mais tarde, na lei nº 5.692/96, houve inovações que ocorreram após a promulgação da Constituição de 1988; pois, aquele era um momento de maior abertura política e liberdade da sociedade civil. O artigo 26, § 4º diz que “o ensino de História do Brasil, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

A lei nº 5.692/71 foi alterada pela lei nº 10.639/2003 em seus artigos 26 e 79 e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tornou-se obrigatório, incluindo o dia 20 de Novembro no calendário escolar como dia “Nacional da Consciência Negra” (JAROSKEVICZ, 2007, p. 7).

Percebe-se então que a população negra foi sendo incluída lentamente na educação Pública, mesmo que com inúmeras interdições. No entanto, vê-se como apresentado nesta pesquisa que a vida escolar da população negra encontra maiores barreiras que geralmente a vida escolar da população branca.

Para Souza (2001, p. 61 *apud* JAROSKEVICZ, 2007, p. 7) é fundamental a pesquisa em relação ao interior da escola, pois esta é um ambiente que forja comportamentos, estrutura formas de agir desde a infância a partir do que é ensinado e internalizado.

Desta forma, para se ter uma compreensão realística das relações raciais no interior da escola hodierna é necessário tomar em conta todo esse histórico de negação do acesso a educação para as minorias. Porém, é importante também, reconhecer uma trajetória de luta e conquistas quanto à escolarização, a lei nº 10. 639/03 é uma delas, que traz consigo a aprovação

das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que tem seus princípios traduzidos pelo Conselho Nacional de Educação o que colabora para sua implementação (JAROSKEVICZ, 2007, p. 7).

Apesar de todo esforço conjunto para a implementação da lei, alguns professores ainda apresentam desconhecimento em relação à mesma e o que é exigido em seus conteúdos. Mas é sabido que a escola é uma das instituições que mais contribui com a norma constitucional e também na efetiva construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Sendo assim, para oferecer uma resposta na área da educação às demandas da população negra, o Conselho Nacional de Educação (CNE/Parecer 03/04) define que:

[...] na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico e racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos a interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004).

Em relação às políticas ações afirmativas no âmbito do Estado do Paraná para aprofundar a temática e acompanhar as ações da SEED/PR¹⁵, constituiu-se em 2007 o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). A sensibilização para o tema e a luta pela igualdade racial, tem sido possibilitada pela militância que há mais de uma década, tem se dedicado ao estudo das relações étnico-raciais no Brasil a partir de diversas pesquisas (JAROSKEVICZ, 2007, p. 4).

¹⁵ Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Muitos destes trabalhos têm sido realizados na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino” do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich, dentre eles:

-Racismo Silencioso em Escolas Públicas de Curitiba: Imaginário, Poder e Exclusão Social “analisa o processo histórico de invisibilização da população negra na cidade de Curitiba, bem como discute o planejamento urbano como estratégia hegemônica do poder local” (ALBUQUERQUE, 2003).

-Professoras Negras e o Combate ao Racismo na Escola: Um estudo sobre a auto percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba que “tratou acerca das práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola” (LOPES, 2008).

-Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas que teve como “objetivo da pesquisa buscar uma, dentre as possíveis compressões dos significados de ser criança negra e quilombola na Escola e no Quilombo” (SOARES, 2008), “também reconhecer manifestações do fenômeno do auto-ódio desses sujeitos, como tentativas de defesa, conscientes ou não, ao preconceito vivido [...]” (BAIBICH, 2001, p. 08 *apud* SOARES, 2008).

-Fatores Obstaculizadores para Implantação da Lei 10639/03 na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR, que “buscou compreender e analisar o pensamento e as práticas dos/as professores/as das Escolas Públicas do Município de Almirante Tamandaré em relação ao racismo [...]” (ONASAYO, 2008).

-Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas da Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III Milênio, que “buscou abordar como ocorreram às reformulações no processo de elaboração da Proposta Pedagógica Escola Quilombola e Etno-desenvolvimento no Paraná” (CRUZ, 2012).

-Educação Escolar Quilombola: Quando a Política Pública Diferenciada É Indiferente “defendeu que a política educacional idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período compreendido entre 2009 e 2011, voltadas às Comunidades Remanescentes de Quilombos [...]” (SOARES, 2012).

-A lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas Séries Iniciais: Políticas Afirmativas e Folclorização Racista que “discute a Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista, bem como analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola [...]” (SANTANA, 2010).

Diversos outros trabalhos foram produzidos por outros pesquisadores abordando a temática das relações étnico-raciais. Esta breve revisão de literatura busca registrar esses esforços de reflexão crítica, acompanhamento e intervenções nas escolas, bem como as propostas das Secretarias de Educação do Estado do Paraná para implementação da lei, como cursos oferecidos no Grupo de Trabalho em Rede (GTR) e as atividades previstas no PDE (JAROSKEVICZ, 2007, p. 4).

É perceptível, a partir dessa retomada sobre as produções acerca da Educação, compreender que a caminhada para se conquistar direitos é lenta; em outras palavras, as conquistas não são obtidas em um “passe de mágica”, de uma hora para outra. Percebem-se ainda os efeitos das barreiras impostas no passado que de uma ou outra forma ainda limitam o direito a educação para a população negra no Brasil mesmo tendo passado 128 anos da abolição da escravidão e a população descendente dos ex-escravizados ainda reivindica equiparação de oportunidades e desenvolvimento que deveriam ser garantidas a todos (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 75).

No entanto, olhando para a história, as mudanças e os ganhos são claros, frutos de muito esforço ao longo de muito tempo. Revela-se a necessidade de se ter convicção de que as mudanças são possíveis, mesmo que essas sejam pequenas ou muitas vezes difíceis de serem notadas, enfatizando, de acordo com Freire (1996) que:

É a partir deste saber fundamental: Mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos... O êxito de educadores está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade (FREIRE, 1996, p. 79).

É possível então, afirmar que somos capazes de intervir na realidade, “no mundo da história, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77). Esta é uma tarefa muito mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptarmos a realidade como ela se apresenta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, realizada com as adolescentes negras em Curitiba, percebem-se os pequenos, mas importantes, avanços na sociedade brasileira com os 13 anos da implantação da lei 10.639/03 e outras políticas afirmativas que se complementam a esta, observadas em tantas pesquisas. É de suma importância considerar aqui, a necessidade da luta permanente, não só pela conquista de mais direitos, mas pela manutenção dos direitos já adquiridos; bem como manter viva a noção de que a luta democrática no Brasil, é uma luta por autonomia e busca de consciência crítica dos atores sociais.

Medidas como a lei 10639/03 extrapolam os muros da escola e são poderosa arma na luta antirracista e na mitigação das diferenças sociais existentes historicamente no país; diferenças essas, que no Brasil sempre tiveram uma cor, a cor negra, ou seja, é uma questão contra ideológica. E para que isso se torne claro é necessário trazer à tona ou relembrar a questão da ideologia; afinal, quando a entendemos, a crise política e social vigente se torna mais compreensível.

Os ganhos desses 13 anos foram muito criticados, pois, apesar de demonstrarem avanços, como por exemplo, a política de cotas, que de acordo com o IBGE, dos 1,8% de negros nas universidades públicas em 1997 saltou para 11,9% em 2011; esses avanços são pequenos quando comparamos a quantidade de negros nas universidades públicas em relação à quantidade de brancos. Porém o rompimento desse processo seria desastroso para a juventude negra futura do país, afinal, é evidente, como citado, a influência da lei na alteração do cenário brasileiro.

“Ameaçar Privilégios é Tocar em Vespeiro”. As políticas públicas para a população negra e seus resultados que foram diversos, desde a área educacional, como vimos no exemplo da pesquisa em questão, até em dados como da diminuição da pobreza, mais acesso a bens de consumo, melhoria da saúde, inclusão social; batem de frente com a questão ideológica. Arranhar os privilégios daqueles que historicamente sempre tiveram o poder desencadeou uma reação incentivada constantemente pela mídia, e não poderia ter sido

diferente a de um vespeiro assanhado. Rememorando a questão da ideologia de acordo com Marilena Chauí:

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político), também domina no plano espiritual (das ideias) (CHAUÍ, 1994, p. 93).

Essa é a condição dos países latino-americanos. Existe uma classe dominante e uma ideologia que oculta às classes pobres, a necessidade de permanência do sistema onde uns exploram e outros são explorados, e que não tem interesse em que as massas populares exploradas, desenvolvam senso crítico e autonomia, e sentem-se ameaçados com uma possibilidade de mudança da ordem atual.

Desta forma, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que toma em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos de professores, nas práticas pedagógicas, nas relações sociais na escola bem como em outros âmbitos, bate de frente com a ideologia que sempre se fez presente, e causou as mais diversas reações.

O que se tem ouvido das correntes mais conservadoras são frases como: *“Agora inventaram o racismo no Brasil. Pra quê cotas se é todo mundo igual? Bolsa-família é pra vagabundo. Agora as mulheres querem mandar nos homens!”*. Esse conjunto de ideias se massificou de tal forma, incitado pela corrente ideológica que sempre deteve o poder, não concordar com o simples fato de negros e pobres terem mais acesso a alguns bens simbólicos. Isso tomou corpo e força ao ponto de legitimar o processo de retrocesso político que presenciamos, “a classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e, portanto, se dispuser de instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são dois: O Estado e a Ideologia”. (CHAUÍ, 1994, p. 90).

Sabe-se que vivemos num país racista, portanto a luta antirracista configura-se também como uma luta democrática, e demanda o engajamento de todos os cidadãos, não apenas os negros, e os mais diversos esforços em todos os âmbitos, sejam eles tanto políticos, quanto educacionais e, por fim sociais.

Infelizmente, após 13 anos de avanços, o que se vê é uma configuração do plano político nacional que atenta contra direitos fundamentais arduamente conquistados pelos cidadãos, a expressão máxima desses atentados verifica-se na aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55, mais conhecida como a PEC dos gastos públicos:

Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluída os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes (BRASIL, 2016) .

Esta proposta é uma clara demonstração de medidas racistas que atingem diretamente a população negra e pobre do país, pois reduz os investimentos em saúde e educação por 20 anos.

Destaca-se a importância da prioridade do debate racial na luta contra ideológica, pois após avanços importantes em relação à promoção da igualdade racial, e na educação, como por exemplo, a política de cotas nas Universidades Federais, sofrerá um grande retrocesso com a redução dos investimentos na área da educação.

Seguido a isso, tem-se Medida Provisória (MP) do Ensino Médio, afirma que os recursos devem ser voltados para implementação da escola em tempo integral; foi editada pelo atual Presidente da República Michel Temer. Esta MP alterou partes da LDB 9.394/96, que entre outras coisas, afeta de uma forma

não totalmente esclarecida até então, o Plano Nacional de Educação (PNE), que, entre outros aspectos, versava sobre o a lei 10.639/03 de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Torna-se então, muito claro a ideologia do grupo político em questão e os impactos que resultarão de suas ações na nação brasileira e seu projeto de nação, que em última análise significa a manutenção da população negra na condição pobre e periférica e manutenção da ideologia vigente.

Portanto é necessário ter a compreensão de “por que a ideologia é possível: qual sua origem, quais seus fins, quais seus mecanismos e quais seus efeitos históricos, isto é, sociais, econômicos, políticos e culturais”, para continuar a construção de uma sociedade justa. (CHAUI, 1994, p. 21).

É fundamental continuar olhando para o futuro, haja vista a importância da luta autônoma, mas também a importância das organizações sociais e democratização dos aparelhos políticos e ideológicos, bem como manter viva a noção de que mudanças nem sempre são boas; algumas podem ser retrocessos. Desta maneira, se faz necessário ter compreensão das conjunturas políticas e dos desejos individuais em todos os âmbitos da sociedade.

Promulgou-se em 16 de fevereiro de 2017 a lei 13.415, que versa sobre o novo ensino médio, e como já dito anteriormente alterou trechos da LDB. Não está esclarecido ao certo como isso resulta na questão da lei 10.639/03, porém compreende-se que alterar sem consulta popular prévia, dos movimentos sociais, bem como dos pesquisadores da área, uma lei que levou tanto tempo para ser construída e efetivada, no momento em que se começa a colher os primeiros frutos da mesma, é aterrador.

Tendo isso em conta, trago as falas das adolescentes negras e seus desejos, para uma escola futura para que fiquem claros os desafios ainda existentes no campo educacional e que a luta democrática no Brasil é uma luta antirracista:

O que você espera da escola, e o que seria a escola ideal em sua opinião?

- *Mariane, 18 anos: Espero que a escola dê mais importância para a história negra e para mais identificação dos alunos.*
- *Claudia, 17 anos: Espero que seja um lugar que eu possa contar não só pra aprender as matérias, mas pra onde eu possa correr quando precisar, onde eu tenha mais aprendizado sobre etnias e classes sociais sem piadas.*
- *Milene, 17 anos: A escola ideal seria onde se fizesse o máximo esforço para conscientizar as pessoas dos efeitos do ódio gratuito (preconceitos, discriminações e segregações) punir mais atos bárbaros.*
- *Marcia, 18 anos: Espero uma escola sociável em que todos possam expressar suas opiniões. A escola ideal é aquela que não julga ninguém e sim que impõe as capacidades.*
- *Cassiane, 17 anos: Eu espero que ela me prepare mais pra um vestibular, uma faculdade. A escola ideal teria mais cursos, mais condição de nos preparar.*
- *Isabele 12 anos: Que não a escola não tivesse muito preconceito da cor, do cabelo, se a pessoa é rica ou pobre... Que me respeite coma cor que eu sou e não exista diferença.*
- *Ana Paula, 16 anos: Espero que seja um lugar onde se ensine sobre igualdade, que não ensine só educação básica.*
- *Tatiane, 14 anos: Espero que o preconceito acabe, espero uma escola sem diferença nenhuma pela cor...*
- *Carol, 18 anos: Espero que acabe logo, a escola ideal seria a que debate mais sobre temas atuais na sala de aula, como política, racismo e essas coisas.*
- *Marilin, 18 anos: Que possam falar mais dos negros e que as pessoas saibam sobre as histórias negras.*

Percebe-se a necessidade de intensificar a luta para que a escola adote novas práticas, mude posturas e consolide um currículo elaborado e desenvolvido, pois este possui papel fundamental na construção das identidades dos sujeitos, uma vez que é responsável por definir, o que é ensinado pelos professores e apreendido pelos alunos no âmbito institucional. Ou seja, o currículo dá as nuances do processo de como se ensina e se

aprende; portanto, é organizado a partir de escolhas, consciente ou não, mas sempre escolhas. Desse modo, não pode ser visto como neutro ou imparcial, de acordo com Silva (1999), a questão da raça e da etnia não pode ser somente um “tema transversal”, pois envolve conhecimento, poder e identidade.

Por mais difíceis que sejam os caminhos, o desejo de todos os povos é o desenvolvimento intelectual e histórico, mas isso obedece a uma lógica objetiva do processo histórico. Porém nenhum sistema opressor por mais obsoleto que seja, acaba por si só, é a luta que o conduz a cova. A opressão do povo negro no Brasil não acabará de morte natural. Por isso compreende-se que a verdadeira democracia brasileira só acontecerá através da ação individual e consciente de seu povo em suas organizações coletivas reivindicando suas necessidades sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba:** imaginário, poder e exclusão social, dissertação de mestrado, UFPR: 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAIBICH, T. M. **Os Flintstones e o preconceito na escola.** In: Escola, n. 19. Curitiba: UFPR, 2002.
- BAIBICH, T. M. **Fronteiras da identidade:** o auto-ódio tropical. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.
- BASTIDE, R.; FERNANDES. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo.** São Paulo: Anhembi, 1955.
- BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas.** In: BENTO, Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 98-117. 2011.
- BENTO; BEGHIN. **Juventude negra e exclusão radical.** In Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada, (Org.). Políticas sociais: acompanhamento e análise (pp. 194-197), Brasília: IPEA, 2005.
- BONI, V.; QUARESMA S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica Em Tese, v.2, n.1(3), p.68-80, 2005. Disponível em:<<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica.** In: FERREIRA, M de M.; AMADO, J. (orgs). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** 11ªed. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.
- BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD/ SEPPIR /INEP, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971.** Brasília: Ministério da Educação, 1971.
- BRASIL. **Lei 10.639 – 09 de janeiro de 2003.** Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte/Secretaria de Educação.

BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394 – 24 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 12/05/2016.

BRASIL. **Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. p. 28 30. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004, na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná**. Cadernos Temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Presidência da República altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Presidência da República altera Altera o Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: 2016

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento**. Estudos Avançados, 17, (49) 2003.

CARVALHO, J. J. de **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2006.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia**. 38ª Edição. São Paulo: Brasiliense S.A, 1994.

CRUZ, M. dos S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (org). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CRUZ, C. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas da educação escolar Quilombola no Paraná no início do III Milênio**. Dissertação de mestrado, UFPR, Curitiba. 2012.

DEGLER, Carl N. Neither black nor white. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.

DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10639 de 2003**. In: ROMÃO, Jeruse (org). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, L. R. **No fio do Horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1996.

- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.
- FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso, pesquisa etnográfica e educação UFRS**, trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.
- FONTOURA, M. C. **A exclusão da Cultura Afro-Brasileira dos Currículos**.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRY, P. **Feijoada e “Soul Food”**: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais. In: _____ Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira. Zahar. editores: Rio de Janeiro, 1977.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, Maia & Schmidt, José Olympio, 1933.
- GARCIA, T. M. F. B. **Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 173-191, out./dez. Editora UFPR. 2011.
- GIROUX, H. A. **Por uma pedagogia e política da branquidade**. Cadernos de pesquisa, n.107, p. 97-132, jun. 2009.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.
- GONÇALVES, E. S. **Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. (dissertação de mestrado)**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis. p. 29-43. RJ: Vozes, 1995.
- GONZALEZ, L. **Mulher Negra**. In: Revista Afrodíaspóra. A.3, n 6-7, São Paulo: IPEAFRO, 1985.
- GUIMARÃES, A. **Raça, racismo e grupos de cor no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos 27: 45-63. 1995.
- GUIMARÃES, A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. 34. ed., 2002.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Ed. orig. Paris: (póstuma). PUF, 1950.
- HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo**. Rio de Janeiro, Editora UERJ. 2001.
- HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. José Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Península, 2002.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. In: IPEA. Texto para discussão, Brasília/ Rio de Janeiro: IPEA, n.807, 2001.
- HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. FIOCRUZ, Cadernos de Saúde Pública vol. 18, Rio de Janeiro, 2002.
- HOOKS, B. **Intelectuais Negras**. In: Revista Estudos feministas. Nº2/95. Vol. 3. 1995.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente_brasil.shtm>. Acesso em 03/07/2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em 15/03/16

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/>>. Acesso em 23/03/16

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **PNAD 2009. Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas**. (Comunicados do Ipea, n. 66) Brasília: Ipea, 18 nov. 2010. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em 19/03/2016.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPPIR, 2011. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf>. Acesso em 08/04/2016.

JAROSKEVICZ, E. M. I. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade**. Secretaria da Educação do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo/elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf>. Acesso em: 10/10/2016.

LÉSSARD-HÉRBERT, M. et al. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Éditions Agence d'ARC inc.: Instituto Piaget: Lisboa, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU. 1974.

LOPES, M. T. e GALVÃO A. M. de O. **História da Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, M. T. **Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudos sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas**. dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2008.

- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAESTRI, M. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: Séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.
- MAIO, M. C. **O Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 14; 141 – 158. 1999.
- MARCONDES, M. et al. **DOSSIÊ MULHERES NEGRAS**: Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Rio de Janeiro: Ipea, 2013.
- MARTINS, E. de R. **Historicidade e Consciência Histórica**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; E. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino da história. p. 7-10. Curitiba: UFPR, 2010.
- MAUSS, M. **A expressão obrigatória de sentimentos**. In: OLIVEIRA, R.C. de (org.). Mauss. São Paulo: Ática, 1979.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In: Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MUNANGA, K. ; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- NASCIMENTO, A. **Combate ao racismo - discursos e projetos** (Separata de discursos, pareceres e projetos, N°57) Câmara dos Deputados, Brasília, 1983.
- NASCIMENTO, A. do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006.
- NORA, P. **Entre memória e história. A problemática dos lugares**. Prog. História, São Paulo, (10): 7-29, PUC-SP, 1993.

- OLIVEIRA, I. de. (org.). **Relações Raciais e Educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, J. P. de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- OLIVEIRA, R. de. **Tramas da Cor**: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- ONASAYO, C. F. P. **Fatores Obstacularizadores na Implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Perspectiva dos/as Professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré-PR**. Dissertação de mestrado, UFPR 2008.
- PARANA. **Inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares**. Cadernos Temáticos. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental, Curitiba: SEED-PR, 2005.
- PARSONS, T. **A emergência do conceito de sociedade como categoria sociológica**. In: FERNANDES, Florestan (org.). *Comunidade e Sociedade*. São Paulo: p. 269-285. Nacional/Edusp. 1973.
- PINHO, **Os mundos de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação**. Cadernos Pagu (23), p.89-119. Julho- Dezembro de 2004.
- POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2, nº3, p. 3-15, 1989.
- Porto, J. **Conceito e diagnóstico da depressão**. Rev. Bras. Psiquiatria, 21 (supl. Depressão), 6-11. 1999.
- RIBEIRO, M. **Mulheres negras brasileiras**: de Bertioga a Beijing. Revistas Estudos feministas. Vol. 3, nº2. 1995.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROCKWELL, E. **De huellas, bardas y veredas**: una historia cotidiana en la escuela. In: _____. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROCKWELL, E. **La dinamica cultural en la escuela**. In: ALVAREZ, Amélia (Ed.). *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

ROMÃO, J. **Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro**. In: ROMÃO, Jeruse (org.). A história da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAMPAIO, E. O. **Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil**. Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local, Campo Grande, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar. 2003.

SANTANA, J. **Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**, tese de doutorado, UFPR 2010.

SANTANA, J.; BAIBICH T. M.; PESSOA, C. F. - **A Lei nº 10.639/03 e a folclorização Racista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca v. 2, n.3, jan.-jun. 2010.

SANTOS, G. e SILVA, M. P. da (orgs.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, H. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, R. E. dos. e LOBATO, F. (orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SCHELBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 7-10.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **História e Educação: diálogos em construção**. In: _____; _____; HORN, G. B. (Orgs.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. 1. ed. Ijuí: Unijuí, v. 1, p. 29-48, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SETTON, M. da G. J. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*. nº 2, Vol. 17, p. 335-350. 2005.

SILVA, N. do V. **Morenidade: modos de usar**. Cadernos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

SILVA, C. R. da (et. al.). **As Ações Afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: uma cultura universitária inovadora**. *Universidade e sociedade*. DF, ano XX, nº46, junho de 2010.

SILVA, M.A. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALHEIRO, E. (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, N. F. I. da. **Consciência Negra em Cartaz**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, N. P. **Ética, Indisciplina e Violência nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, P. B. G. (Relatora). **Parecer do CNE/CP 003/2004**. Brasília: MEC, 2004

SILVA, P. V. B. da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC SP 2005.

SILVA, T. F. de O. **Lei 10.639/03: Por uma Educação Antirracismo no Brasil Interdisciplinar**. Ano VII, V.16, jul-dez de 2012.

SILVÉRIO, V. R. **Sons negros com ruídos brancos**. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002.

SILVERIO, V. R. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. *Cad. Pesquisa*. [online] , n.117, pp.219-246. 2002.

SILVA; ARAÚJO. **Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, Jeruse (org). *A história da educação do negro e*

outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SIMMEL, G. **O Estrangeiro**. Trad. KOURY. 2005. Disponível em: <http://paginas.cchla.ufpb.br/grem/SIMMEL.O%20estrangeiro.Trad.Koury.rbsede%205.pdf>. Acesso em 15/09/2005.

SOARES, E. G. **Do Quilombo à escola**: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2008.

SOUZA, C. **A solidão da mulher negra**. Sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. PUC/SP. 2016.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. p.16 -102. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. São Paulo: Vozes, 2006.

VIANNA, W. B. **O design da pesquisa qualitativa**: Questões a considerar, XIII SIMPEP - Bauru, SP, Brasil, 2006.

WAUTIER, A. M. **Para uma Sociologia da Experiência**. Uma leitura contemporânea: François Dubet, Sociologias, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun. p. 174-214. 2003.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Nome:.....

Data de Nascimento:

Série/turma:.....

1- Acredita que algo te diferencia pelo fato de ser adolescente e negra?-----

.....

.....

.....

.....

.....

2- Considera que em outros tempos era diferente?-----

.....

.....

.....

.....

.....

3- Como imagina seu futuro?-----

.....

.....

.....

.....

.....

4- Quais as dificuldades que encontra para conquistar o que deseja?-----

.....

.....

.....

.....

.....

- 5- Como se sente normalmente na Escola? Por quê?-----

- 6- Há diferença na maneira em como se sente na escola e em outros espaços?-----

- 7- Já viveu alguma situação de racismo, machismo ou outra forma de violência? Pode contar? Como se sentiu? Como agiu? -----

- 8- Acha que as pessoas possuem algum tipo de estereótipo, modelo, de como deve ser, pensar e agir uma adolescente negra? Se sim, como seria?-----

- 9- Já viveu alguma situação na qual sentiu que queriam te enquadrar em algum modelo estabelecido? Como se sentiu?-----

10- Qual o modelo, representação mental que tem sobre ser adolescente?-----

11- Na estrutura social em que lugar você se percebe? Que fatores te mantêm no lugar em que se percebe?-----

12- Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?-----

13- Conhece a história de sua etnia, heroínas negras, intelectuais? Aprende sobre isso em alguma disciplina?-----

14- Com qual professor ou professora você mais se identifica?-----

15- O que você espera da escola, e o que seria a escola ideal em sua opinião?-----

16- O problema do racismo e do machismo é individual, social, econômico, político ou de muitas naturezas? Poderia tentar explicar?-----

Muito Obrigada! Suas respostas são muito valiosas para mim.

Professora Mestranda Ana Carolina Dartora